



ANDES

Antropología e Historia

VOL. 35 | N°1 | 2024 | ISSN 1668-8090

CONICET



I C S O H

Foto de portada: Cobos, Salta, 1934

Archivo del Museo Histórico de la Universidad Nacional de Salta, "Prof. Eduardo Ashur"

ANDES
Antropología e Historia

VOL. 35 | N° 1 | 2024 | ISSN 1668-8090

ANDES

Antropología e Historia

Directora *Telma Liliana Chaile*
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Codirectora *María Cecilia Castellanos*
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Producción editorial **Secretaría de Redacción:**

Mabel Mamani
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Federico Medina
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Jujuy | Argentina

Asistentes de Redacción:

Leandro Hamud Fernández
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Jujuy | Argentina

María Paula Milana
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Perla Rodríguez
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Jujuy | Argentina

Hugo Rossi
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Jujuy | Argentina

María Jimena Villarroel
Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Diseño y edición:

Enrique Quinteros

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

María Noelia Mansilla Pérez

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Asistentes de Edición:

Luciana Dimarco

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Anahí Morales Miy

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Cecilia Osán Ramírez

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Traductora:

Laura Bottiglieri

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Ángeles Urrizaga

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Asistencia técnica:

Susana González Abalos

(Coord.) Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fernando Javier Delgado

Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Salta, Argentina

Ramiro Rivadeneira

Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Salta, Argentina

Carlos Flores

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas | Argentina

Comité Editorial

Bárbara Aramendi

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Elsa Beatriz Bragoni

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Cuyo | Argentina

Catalina Buliubasich

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Luis Miguel Glave

Universidad de San Marcos | Lima, Perú

Erick Langer

Washington University | Estados Unidos de América

Sara Emilia Mata

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Jaime Peire

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Tres de Febrero | Argentina.

María Mercedes Quiñonez

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Myriam Tarragó

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires | Argentina

Marcela Ternavasio

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario | Argentina

Verónica Williams

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires | Argentina

Consultores Externos

Gabriela Águila

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario | Argentina

Sonia Álvarez

Universidad Nacional de Salta | Argentina

Nidia Areces

Universidad Nacional de Rosario | Argentina

María Elena Barral

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Luján | Argentina

Susana Bianchi

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina

Roxana Boixadós

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Quilmes, Universidad de Buenos Aires | Argentina

Marta Bonaudo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario | Argentina

Nora Bouvet

Universidad Nacional de Rosario | Argentina

Gabriela Caretta

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Juan Pablo Ferreiro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Jujuy | Argentina

Rossana Ledesma

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Cristina López

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Tucumán | Argentina.

Irene López

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Silvia Mallo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Mabel Manzanal

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires | Argentina

Eduardo Míguez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina

Lidia Nacuzzi

Universidad de Buenos Aires | Argentina

Silvia Palomeque

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina

Juan Carlos Radovich

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano | Argentina

Norma Ratto

Universidad de Buenos Aires | Argentina

Carlos Reboratti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires | Argentina

Héctor Rodríguez

Universidad Nacional de Salta | Argentina

Hilda Sábato

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires | Argentina

Germán Soprano

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Cristina Soruco

Universidad de Buenos Aires | Argentina

Hernán Sosa

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta | Argentina

Andrea Villagrán

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Salta. Argentina

Guillermo Wilde

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de San Martín | Argentina

Universidad Nacional de Salta

Daniel Hoyos
Rector

Nicolás Innamorato
Vicerrector

Facultad de Humanidades

Mercedes Vázquez
Decana

Gabriela Caretta
Vicedecana

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades

Andrea Villagrán
Directora Inerina

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH)
Universidad Nacional de Salta
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

Avenida Bolivia 5150 - A4408FVY

Correo electrónico: andesrevistaha@gmail.com

ISSN electrónico: 1668-8090 | ISSN impreso: 0327-1676

Revista Andes se encuentra en línea en:
<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Andes/index>

*La presente edición contó con el apoyo económico de la Facultad de Humanidades
de la Universidad Nacional de Salta.*

ANDES; Antropología e Historia es una publicación semestral editada por el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), instituto de doble dependencia de la Universidad Nacional de Salta, en la Facultad de Humanidades, y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Andes está dedicada a la promoción y difusión de trabajos originales de investigadores nacionales y extranjeros sobre problemáticas de América Latina, especialmente en el campo de la historia y la antropología, aunque sin dejar de lado aquellas contribuciones que signifiquen un aporte interesante desde otras disciplinas sociales. La convocatoria para publicar se encuentra abierta de forma permanente.

Andes no cobra tasas por el envío de trabajos, referato o tareas de edición ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

La revista es de acceso abierto, libre y gratuito.

ANDES se edita periódicamente desde 1990. Fue creada por el Doctor Guillermo Madrazo quien la dirigió hasta 1996. A partir de 1997 y hasta el año 2014 fue su directora la Doctora Sara Emilia Mata. Forman parte de su comité editorial profesionales e investigadores destacados de Argentina y el extranjero. La revista ha mantenido su reconocimiento internacional y continúa su inclusión en el Latindex, categorizada en el Nivel 1 de excelencia, por lo que integra el núcleo de revistas básicas argentinas según la evaluación realizada por el CAICYT-CONICET.

Fue seleccionada para incorporarse al Portal Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, Educ-ar desde 2001.

Andes en indizaciones, catálogos y directorios: CONICET-CAICYT-Núcleo Básico, Portal SciELO, Latindex, RedAlyc, Handbook of Latin American Studies Online, Pro Quest, DOAJ (Directory of Open Access Journals), CLASE

ÍNDICE

11 IN MEMORIAN TRISTAN PLATT: 1944-2024

Sara Mata

13 OBITUARIO ANA MARÍA PRESTA (1953-2024)

Sergio Angeli y María Carolina Jurado

ARTÍCULOS

18 STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION: TEMPORAL CONSTRUCTIONS OF INDIGENEITY AND NATION IN THE PERUVIAN PRESS (1860-1900)

PARÁLISIS, PROGRESO, Y EVOLUCIÓN: CONSTRUCCIONES TEMPORALES DE INDIGENIDAD Y NACIÓN EN LA PRENSA PERUANA (1860-1900)

Karin Riedl

49 ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA (SANTIAGO DEL ESTERO): UNA LECTURA DEL PRIMER CENSO NACIONAL DE 1869

DEMOGRAPHIC STRUCTURE, FAMILY AND OCCUPATIONAL NOMENCLATURE IN SUMAMPA (SANTIAGO DEL ESTERO): A READING ON THE FIRST NACIONAL CENSUS OF 1869

Judith Farberman y Daniel Víctor Santilli

88 ¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN? CARTAS CIFRADAS Y REDES ANTI-URQUICISTAS DEL NORTE ARGENTINO. 1852-1861.

SUPPORTING BUENOS AIRES OR THE CONFEDERATION? ENCRYPTED LETTERS AND ANTI-URQUIZA NETWORKS FROM THE NORTHERN ARGENTINA. 1852-1861.

Facundo Nanni

**126 PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES.
REDES DE SOLIDARIDAD, ESCLAVITUD Y PODER EN UNA
SUPRAORGANIZACIÓN AFRO A FINES DEL SIGLO XVIII**

PABLO AGÜERO, AN AFRICAN KING IN BUENOS AIRES.
SOLIDARITY NETWORKS, SLAVERY AND POWER IN AN
AFRODESCENDANT OVERARCHING ORGANIZATION AT THE END
OF THE 18TH CENTURY

Lea Geler

DOSSIER

**169 INTRODUCCIÓN AL DOSSIER: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORADOS EN HISTORIA
Y FILOSOFÍA. CONFIGURACIONES, TENSIONES Y
CONSOLIDACIÓN**

INTRODUCTION TO THE DOSSIER: SPECIFICS DIDACTICS IN THE
PREPARATION OF TEACHERS IN HISTORY AND PHILOSOPHY.
CONFIGURATIONS, TENSIONS AND CONSOLIDATION

Karina Carrizo Orellana, Cecilia Osán Ramírez y Carlos Tomás Elías

**173 LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN
DOCENTE DE LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO DE
ARGENTINA Y SUS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS**

PHILOSOPHY IN THE CURRICULUM OF TEACHER TRAINING FOR
EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY LEVELS IN ARGENTINA AND
ITS DIDACTIC APPROACHES

María Belén Bedetti

**208 ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES
Y APUESTAS POSIBLES PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS
DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

TEACHING HOW TO TEACH HISTORY TODAY: PROBLEMATIZATIONS
AND POSSIBLE STAKES FOR A CRITICAL ANALYSIS OF INITIAL
TEACHER TRAINING DEVICES

María Celeste Cerdá y María Noel Mera

- 238 LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA: CAMPO DE RECHAZOS E IGNORANCIAS**
PHILOSOPHICAL TEACHING OF PHILOSOPHY: FIELD OF REJECTIONS AND IGNORANCE
Romina Analía Gauna y Carlos Tomás Elías
- 266 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE. CONSTRUCCIÓN, CONFIGURACIONES Y GIROS EN TORNO A LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA**
DIDACTICS OF HISTORY AND TEACHING PRACTICE: CONSTRUCTION, CONFIGURATIONS, AND SHIFTS REGARDING THE SUBJECT IN THE TRAINING OF HISTORY TEACHERS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF SALTA
Karina Carrizo Orellana y Cecilia Osán Ramírez
- 284 LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO. AVANCES Y PENDIENTES EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES -UNCA**
THE DIDACTICS OF HISTORY IN THE EDUCATIONAL AND RESEARCH FIELDS: PROGRESS AND PENDING ISSUES AT THE FACULTY OF HUMANITIES, UNCA
Elvira Isabel Cejas y Mónica Alejandra Olivera
- 315 LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. DESAFÍOS ACTUALES**
THE DIDACTIC OF HISTORY IN TEACHER TRAINING AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF COMAHUE. CURRENT CHALLENGES
Miguel Ángel Jara, Antoni Santisteban Fernández y Erwin Parra

RESEÑA

- 339 *El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, de Laura Guic.***
Hernán Fernandez

IN MEMORIAN TRISTAN PLATT: 1944-2024

Sara Mata

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Nacional de Salta
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Salta, Argentina
saraemata@yahoo.com.ar

El 13 de marzo fallecía Tristan Platt, uno de los antropólogos e historiadores más relevantes dedicado al estudio de la sociedad andina, más específicamente de Bolivia. Estudió filosofía y letras en la Universidad de Oxford y antropología social en la London School of Economics. Desde 1988 se desempeñó como profesor en la Universidad de St. Andrews, Escocia, en el Departamento de Antropología y dirigió el Instituto de Estudios Amerindios. Actualmente era Profesor Emérito en la mencionada Universidad. Pretender reseñar su extensa trayectoria en el campo de la historia y de la antropología resultaría una tarea enorme, imposible de realizar en pocas líneas, basta con señalar que sus aportes constituyen verdaderos hitos en el campo del conocimiento de las sociedades andinas, particularmente centrados en el ayllu Macha, al norte de Potosí, donde residió entre 1970 y 1971. Entre 1973 y 1983 vivió en los Andes realizando trabajo de campo en Macha a la vez que dictaba clases en universidades de Bolivia, Perú y Chile. Los resultados de estos diez años de investigación se plasmaron, en 1982, con la publicación de *Estado boliviano y ayllu andino*, un libro señero de la historia andina, en el cual Tristan indaga con maestría las prácticas políticas aymaras y las negociaciones ensayadas con el estado liberal boliviano del siglo XIX.

Retornó a Bolivia en 1993, dónde dirigió hasta 1995 un amplio proyecto de investigación. Fueron precisamente en esos años que conocimos a Tristan. En 1993 participó del Simposio Internacional "Procesos regionales. Etnicidad y estructuras de poder en los Andes. Fin de la colonia y siglos XIX y XX", organizado por el Centro Promocional de las Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA) y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Fue en esa oportunidad en la cual aceptó, con la generosidad que lo caracterizaba, integrar el Comité Editorial de la Revista Andes: Antropología e Historia.

Regresó nuevamente a Salta en 1995 con la finalidad de continuar sus investigaciones sobre la familia Ortíz, integrante de la elite salteña, sobre la cual se encontraba trabajando a partir de sus indagaciones sobre la producción

minera en Potosí en la década de los años 20 del siglo XIX. Para ello no solo consultó la Biblioteca y Archivo Históricos de Salta sino que también contó con la colaboración de investigadoras del CEPIHA que le facilitaron la consulta del archivo familiar de la familia Ortiz. Un año después en 1996, en el número 7, la revista *Andes: Antropología e Historia*, publicaba “Historias unidas, memorias escindidas. Las empresas mineras de los hermanos Ortiz y la construcción de las elites nacionales. Salta y Potosí: 1800-1880”. Durante su estadía en Salta tuvimos el privilegio de disfrutar de charlas informales sobre diferentes problemáticas de la historia andina y del dictado de una conferencia sobre el ideario político aymara y su estrecha relación entre ciclos agrarios y religiosidad.

Poco después, en 1999 aceptó integrar como Docente invitado, la Maestría “Estudios históricos literarios de frontera”, organizada por el CEPIHA y el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Salta.

Tal como dijéramos al comienzo de estas breves palabras destinadas a recordar a un apreciado colega, no es posible reseñar y mencionar su extensa producción y por ello solo destacaremos que su último libro *Defendiendo el techo fiscal. Curacas, ayllus y sindicatos en el gran ayllu Macha. Norte de Potosí. Bolivia 1930-1994*, publicado en 2018 es sin duda la culminación de sus investigaciones en torno al vínculo tributario entre los ayllus y el estado Boliviano. Sus numerosos artículos y sus libros atestiguan la habilidad con la cual Tristan combinó la observación etnográfica con la investigación histórica, lo cual le permitió elaborar interesantes hipótesis y restablecer la complejidad de la sociedad andina aportando originales perspectivas analíticas y proponiendo nuevos interrogantes. La lectura de su prolífica producción continúa abriendo nuevas propuestas de investigación y es por ello que la misma trasciende y trascenderá en los estudios andinos actuales y futuros.

OBITUARIO ANA MARÍA PRESTA (1953-2024)

Sergio Angeli

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Universidad de Buenos Aires
Programa de Historia de América Latina (PROHAL)-
Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Argentina.
sh.angeli@gmail.com

María Carolina Jurado

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad de Buenos Aires
Programa de Historia de América Latina (PROHAL)
Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Argentina.
carolinajurado@conicet.gov.ar

Conocimos a Ana María en marzo de 1999 cuando, por segundo año consecutivo, dictaba las clases teóricas de la materia "Historia de América I (de los orígenes a la conquista)" de la carrera de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Con sus rulos a media espalda, sonrisa amplia y una propuesta de asignatura que fomentaba la mirada interdisciplinaria y etnohistórica de las sociedades americanas -como aymaras, incas y mexicas-, Ana María era una docente disruptiva en aquella carrera de Historia, poniendo en duda nociones decimonónicas de escritura o prehistoria y pregonando la urgencia del estudio de las poblaciones indígenas contemporáneas en su dimensión histórica. Fue una cursada repleta de imágenes, diapositivas con fotos de viajes personales y proyección de films, cuando el uso de recursos audiovisuales escaseaba en nuestra formación. Ana María introducía comentarios personales y reflexiones políticas entre las categorías y los problemas historiográficos, en el duro contexto neoliberal de ahogo presupuestario a las universidades y al sistema científico argentino, con altas tasas de desempleo y pérdida de nociones de futuro que marcarían fuertemente a quienes nos formamos a finales de la década de 1990. Particularmente, ese cuatrimestre de 1999 tuvo importantes movilizaciones universitarias, incluyendo la ocupación pacífica de la Facultad para visibilizar los reclamos. Ana María reiteraba en sus clases que no abandonáramos la carrera, que volviéramos a las aulas para continuar nuestros estudios; incluso, nos animaba a usar los tiempos difíciles para leer y escribir una reseña bibliográfica de un libro a elección, cuya devolución con comentarios personalizados realizaba individualmente a los/las aproximadamente 350

estudiantes de entonces, con cita previa en su querido Programa de Historia de América Latina (PROHAL), su lugar de trabajo en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, de la Facultad.

Su situación laboral en la Universidad de Buenos Aires como docente con dedicación exclusiva la llevó a dictar todos los años no sólo la asignatura “Historia de América I” sino, asimismo, seminarios de grado para la carrera de Historia, que abordaban contenidos de historia andina temprano colonial. En 2001, mientras el país se deslizaba a visibilizar una de las más duras crisis económicas y sociales que la mayoría de los/las estudiantes experimentábamos hacía años, volvimos a encontrarnos en la Facultad con una docente optimista, que abría una ventana a la lectura de las crónicas españolas que conquistadores y oficiales habían dedicado al mundo andino del siglo XVI. El aula se llenó de estudiantes, muchos/as de los/as cuales volvimos a cruzarnos al año siguiente en el Seminario Anual de Tesis (SAT) que Ana María dictó para aquellos/as que soñábamos con realizar nuestra primera investigación sobre la historia colonial andina enmarcada en una tesis de Licenciatura, en una Argentina que venía de experimentar la crisis de diciembre de 2001, con centenares de heridos/as, casi cuarenta muertos/as y bronca e impotencia por doquier. Una propuesta densa en lecturas nos acompañó cuatro horas semanales durante todo un año, mientras Ana María ponía su biblioteca personal –¡y cuantas veces más lo haría!- para posibilitar nuestro acceso a bibliografía imposible de adquirir en Buenos Aires. Muchos/as de quienes luego integraríamos sus proyectos de investigación nos conocimos en ese espacio, de formación inicial, de diseño de temáticas de investigación, de sueños que irían transformándose y, en algunos casos, concretizándose con los años.

Nuestras tesis de Licenciatura se defendieron entre los años 2003 y 2004, quedando un extenso grupo de jóvenes graduados/as sin inserción académica alguna. La situación económica y la reducción del sector científico que impulsaron las políticas neoliberales del consenso de Washington implementadas en nuestro país en los años 90’s, arrojaron al mercado laboral formal e informal a una decena de historiadores/as, que trabajábamos como cajeros/as de supermercados, cadetes/as, secretarias/os de oficinas y todo lo que fuera necesario para sustentarnos. Una vez más Ana María, que había vivido la exclusión académica de los años de la última dictadura cívico-militar argentina y de la década menemista, abrió las puertas del PROHAL y de su cátedra en la Facultad para que el grupo que ella había formado no se disgregara. Comenzó una etapa de lecturas, de discusión de textos, de encuentros académicos con profesores/as que Ana María invitaba del extranjero y, sobre todo, se empezó a vislumbrar la idea de que, en algún momento, realizaríamos nuestros estudios de

Doctorado en Historia. Esa etapa se concretó cuando, entre los años 2005 y 2007, la gran mayoría del equipo que, hasta el momento congregaba informalmente, accedió a becas doctorales de la Universidad de Buenos Aires, y sobre todo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (I+D+I), gracias a una política gubernamental de incentivo a la ciencia a través de la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) en diciembre del 2007. Fueron años de una gran alegría para Ana María y su “equipo”, como le gustaba llamarnos. La financiación de Proyectos de Investigación, evaluados por pares nacionales e internacionales, permitió el equipamiento del PROHAL -el espacio institucional que nos albergaría como lugar de trabajo desde entonces- con computadoras, escáneres, impresoras, bibliografía actualizada y, además, la participación en Simposios y Congresos especializados y las estadías en archivos históricos nacionales e internacionales que nos permitieron acceder a y/o completar nuestras bases documentales. Para la mayoría de nosotros/as era la primera vez que viajábamos al exterior del país, ya fuera para Jornadas académicas y/o para realizar estancias de investigación. Ana María nos enseñaba en la práctica cómo pedir la documentación y ficharla, cómo seleccionar temas, priorizar legajos y un sin fin más de herramientas fundamentales en la investigación archivística e histórica. Por ello, se preocupó tempranamente en fomentar el dictado de seminarios de grado de paleografía medieval y moderna en la carrera de Historia y en promover toda posibilidad de asistencia a diversos repositorios históricos que sustentaran nuestras investigaciones. Lo anterior se acompañaba con la generosa apertura de su base de datos que, nutrida por una prolongada estancia en los archivos bolivianos durante sus estudios de posgrado, contenía entradas para un sinfín de grupos e individuos, de la sugerencia y guía de posibles legajos y repositorios que pudieran potenciar nuestras investigaciones así como de su modo preciso de compartir copias documentales cuando estaba a su alcance. La pasión por el Archivo y el afán por la documentación empírica inédita era algo que Ana María transmitía diariamente, en sus palabras y en sus prácticas de asistencia reiterada al Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia cuando la ocasión lo permitía, de memoria incansable de anécdotas de archivo y de relatos nutridos de pasajes documentales que le permitían diseñar genealogías, amoríos y picardías de españoles/as, mestizos/as e indígenas que convivieron con ella y con nosotros/as en toda ocasión.

La financiación de la cual gozó el sistema científico permitió el diseño de Mesas y Simposios y la asistencia a Congresos y Jornadas que “AMP” -como la nombrábamos en el equipo- fomentaba y/o asesoraba en su elección caso a caso. Así, las Jornadas InterEscuelas de Historia, en Argentina, y el Congreso de

la Asociación de Estudios Bolivianos (AEB), en Sucre, fueron instancias en las que nos congregó de modo grupal y en las que aprendimos formas de exponer y responder consultas, de presentar resultados de investigación en plazos cortos y de participar activamente, preguntando y meditando sobre las ponencias de la especialidad, durante y luego de las Jornadas. A pesar del paso de los años, de los derroteros académicos posteriores, de los interrogantes e historiografías escogidas, continuó dispuesta a escuchar nuestras dudas de investigación, a leer versiones preliminares de ponencias y publicaciones, a resolver dudas paleográficas, a guiar en la búsqueda documental, a discutir sobre recientes publicaciones y/o trabajos inéditos oídos en distintas reuniones académicas, sensible al surgimiento de nuevos interrogantes y preocupada por el futuro no solo de nuestros derroteros individuales sino de equipos de investigación que, abiertos a nuevas incorporaciones, garantizaran la continuidad y renovación de los estudios coloniales en el PROHAL y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fueron dos décadas de trabajo a su lado, enmarcadas por la labor científica y académica, pero anudadas por gestos de cariño, palabras a tiempo, cenas y cumpleaños compartidos, preocupaciones personales, charlas de literatura, cine y actualidad política, relatos y anécdotas variadas. Resulta difícil despedirse de Ana María, investigadora rigurosa y exigente, docente apasionada, ciudadana comprometida, defensora de la educación pública y de la ciencia argentina, valores que inculcó en quienes nos formamos bajo su dirección. Sin dudas, cada vez que aquellos/as que circulamos alguna vez por sus aulas de la Universidad de Buenos Aires nos reunamos en Sucre o Buenos Aires, Ana María asomará tras las anécdotas, tras la mención casual del nombre Ondegardo, al recomendar una cena elaborada, al discutir sobre literatura, cine y jazz, al organizar un Simposio, al pensar en la educación pública y la ciencia argentina, sonriendo con energía desbordante y gestando, sin saberlo, futuros proyectos alrededor de esa mesa.

ANDES

VOL. 35 | N° 1 | 2024 | ISSN 1668-8090

ARTÍCULOS

"Stasis, Progress, and Evolution: Temporal Constructions Of Indigeneity and Nation in The Peruvian Press (1860–1900)"

Artículo de Karin Riedl

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 18-48 | ISSN N° 1668-8090

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION: TEMPORAL CONSTRUCTIONS OF INDIGENEITY AND NATION IN THE PERUVIAN PRESS (1860–1900)

PARÁLISIS, PROGRESO, Y EVOLUCIÓN: CONSTRUCCIONES TEMPORALES DE INDIGENIDAD Y NACIÓN EN LA PRENSA PERUANA (1860–1900)

Karin Riedl

Ludwig-Maximilians-Universität in Munich

Institute for European Ethnology and Cultural Analysis

Oettingenstraße 67, D-80538 Munich, Germany

Research Project "Dissecting Society. Nineteenth-Century Sociographic Journalism and the Formation of Ethnographic and Sociological Knowledge",

funded by the European Research Council

karin.riedl@ekwee.uni-muenchen.de

Fecha de ingreso: 24/06/23 | Fecha de aceptación: 06/06/24.

Abstract

This article examines temporal constructions of indigeneity and nation in texts from the 19th-century Peruvian press. The results are discussed from a perspective of the history of knowledge and science, illustrating that the emerging sociological thought not only relied on the progressive conception of time from the natural sciences but also on the de-temporalization of indigenous 'Others' as a contrasting element.

Keywords: *Peru, 19th century press, indigeneity, temporalization, history of science*

Resumen

Este artículo examina construcciones temporales de indigenidad y nación en textos de la prensa peruana del siglo XIX. Los resultados se discuten desde una perspectiva de la historia del saber y de la ciencia, mostrando que el pensamiento sociológico emergente no



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

KARIN RIEDL

sólo se basó en la concepción progresiva del tiempo de las ciencias naturales, sino también en la destemporalización de los 'Otros' indígenas como elemento de contraste.

Palabras clave: *Perú, prensa decimonónica, indigenidad, temporalización, historia de la ciencia*

Introduction

In the 19th century, many parts of the world experienced a shift towards temporal thinking. This was caused by various factors, including the abandonment of Christian time schemes in Europe, the discovery of historical causal chains by the natural sciences,¹ and the acceleration of society through inventions such as the telegraph, railroads, industry, and the press.² Additionally, epochal incidents like the French Revolution contributed to this shift.³ According to Norbert Elias, industrial societies required synchronization of complex and interdependent chains of action, such as factory production and railroad schedules.⁴ This led to an increased focus on 'timing', which in turn reified 'time' as a mighty dimension of human existence, ultimately enhancing time consciousness. A specific, publicly shared experience of time, characterized by simultaneity and acceleration, is considered fundamental for industrial modernity.⁵ This was also the case in (former) colonies that adopted scientific and technical innovations and the corresponding discourses, particularly the narrative of progress. The revolutions in Europe had their equivalent in epoch-making upheavals in these countries, like wars of independence, which heightened historical consciousness.

¹ Wendorff, Rudolf (1980), *Zeit und Kultur*, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, p. 382.

² Koselleck, Reinhart (1975), "Fortschritt", in Brunner, Otto, *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, E-G*, Stuttgart, Klett-Cotta, pp. 390 ff; Kern, Stephen (2015), "Changing concepts and experiences of time and space", in Saler, Michael, *The Fin-de-Siècle World*, London/New York, Routledge, p. 74.

³ Osterhammel, Jürgen (2020), *Die Verwandlung der Welt*, Munich, C.H. Beck, p. 75.

⁴ Elias, Norbert (1984), *An Essay on Time*, University College Dublin Press, pp. 100, 140.

⁵ Berman, Marshall (1982), *All That Is Solid Melts Into Air. The Experience Of Modernity*, New York, Simon and Schuster, p. 15; Kern, Stephen, 2015, *Ob. Cit.*, p. 74.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

After Darwin, the idea of secular time in the sciences became “*the agent of a unified world history*”.⁶ But the new “*linear, progressive, and dynamic time consciousness*”⁷ not only underlay modern natural sciences. “*Temporalized categories of interpreting the world*”⁸ also informed an increased reflection on society and history that prepared the institutionalization of the social sciences. Research subjects began to be viewed as time processes and social institutions as changeable.⁹ This development was significantly driven by the press, which, as a fast medium, allowed authors to comment and influence societal change in real-time. This further piqued their interest in social (self-)observation, ethnographic description, and the theorization of society and history. Journalistic authors thus can be considered important agents in the “*predisciplinary stage*”¹⁰ of social science before its diversification and institutionalization. This makes it valuable to examine their texts from a perspective of the history of knowledge and science.

In Peru, particularly in Lima and rural centers like Cusco and Arequipa, there was a temporal and dynamic self-perception among the middle and upper classes. Journalistic, political, and emerging socio-scientific discourse mainly occurred in widely read newspapers and magazines. After independence, the central issue of these early examples of social thought was nation-building – the search for a unifying national identity.¹¹ Benedict Anderson famously demonstrated the connection between the press market, time consciousness, and the idea of the nation. He argued that newspapers, by building on the idea of linear, ‘empty’ time inhabited by all, established temporal coincidences between unrelated events. This created an imaginary shared space in which these events took place, fostering a sense of simultaneity and community among readers.¹² The expanding press market thus played a crucial role in the development of a national consciousness. In South America, the reach of newspapers corresponded to the reach of trade and official travel defined by the former colonial administrative

⁶ McClintock, Anne (1995), *Imperial Leather*, London/New York, Routledge, p. 36.

⁷ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, p. 445.

⁸ Osterhammel, Jürgen, 2020, *Ob. Cit.*

⁹ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, pp. 382, 403.

¹⁰ Heilbron, Johan (2005), *The Rise of Social Theory*, Cambridge, Polity Press, p. 4.

¹¹ Glave Testino, Luis Miguel (1999), *Catálogo de periódicos cusqueños del siglo XIX: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Biblioteca Central-Hemeroteca, Archivo Departamental del Cusco/ Estudio de Luis Miguel Glave con colaboración de Donato Amado, Cusco*, pp. 10 ff.

¹² Anderson, Benedict (1983), *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*, Frankfurt/New York, Campus, pp. 39 ff.

units.¹³ All these factors had a complex and non-linear impact on the formation of national ‘imagined communities’.¹⁴

As journalistic authors in Peru mostly belonged to an elite of European descent, the question of nationality in the press was mostly framed as ‘the Indian question’. After centuries of exoticization, “*epistemological subalternization*”,¹⁵ and economic exploitation of the Indigenous by the colonial power, they continued to be marginalized in the new republic, as Sobrevilla and Eastman explain:

*In the aftermath of dissent and warfare, white elites – conservatives and liberals – came to a consensus that the ideals of European civilization, embodied in the exercise of citizenship, should be limited rather than universal, and race, class, and gender continued to be seen as markers of difference.*¹⁶

Similarly, Flores Galindo offered an interpretation of Peruvian independence that Peralta describes as “*un recorrido marcado [...] por el fracaso del proyecto socialmente integrador [...] y el asentamiento de una práctica política contrarrevolucionaria, reaccionaria y discriminadora liderada por la elite criolla*”.¹⁷ However, as the racialized and subalternized Indigenous population still constituted the overwhelming majority, the question of how to ‘integrate’ them into the projected nation took center stage. The 19th century proves to be a key epoch both for the construction of the Peruvian nation, as well as for the construction of the Indigenous as the constitutive ‘Others’ of this nation – or, in Anne McClintock’s terms, as “*expelled abject[s] [who] haunt [...] the subject as its inner constitutive boundary*”.¹⁸

¹³ Anderson, Benedict, 1983, *Ob. Cit.*, pp. 58 ff.

¹⁴ On the non-linearity and complexity of the transition processes from colonial administration units to postcolonial states in South America see Sobrevilla Perea, Natalia, ed. (2021), *Repúblicas sudamericanas en construcción. Hacia una historia en común*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, p. 56.

¹⁵ Lamana, Gonzalo (2008), *Domination without Dominance. Inca-Spanish Encounters in Early Colonial Peru*, Durham/London, Duke University Press, pp. 5, 16.

¹⁶ Sobrevilla Perea, Natalia/ Eastman, Scott (2022), *Independence and Nation-Building in Latin America. Race and Identity in the Crucible of War*, New York, Routledge, p. 143.

¹⁷ Peralta Ruiz, Víctor (2020), “Alberto Flores Galindo y su interpretación de la independencia peruana”, *Histórica*, XLIV.2, p. 110.

¹⁸ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 71, referring to Julia Kristeva.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

Peruvian post-colonial discourse heavily relies on temporal categories, echoing the “*imperial idea of linear time*”¹⁹ and its associated notions of progress and regression that were prevalent in colonial discourse as well as in the social thought of 19th-century Europe. A central building block to the Peruvian nation –as duality rather than identity–²⁰ was the proclaimed asynchronicity between the Andean and Amazonian populations and the coastal elites. This idea was later adopted seamlessly by Peruvian anthropology and sociology. Some of the literature on nation-building, the roles ascribed to Indigenous people,²¹ and on the formation of social sciences and anthropology in Peru²² addresses the topic of temporality.²³ This article seeks to add to these accounts by examining the connections between concepts of time and indigeneity in 19th-century Peruvian press from a perspective of the history of knowledge and science.

The analysis relies primarily on discourse analysis in the sense (though not to the extent, of course) of Michel Foucault. It asks what knowledge was considered ‘true’ at a given time, and what logic it followed that was consistent in itself but excluded other possible statements. Building on Philipp Sarasin’s

¹⁹ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 9.

²⁰ Villegas, Fernando (2011), “El costumbrismo americano ilustrado. El caso peruano. Imágenes originales en la era de la reproducción técnica”, *Anales del Museo de América*, XIX/2011, Madrid, p. 43.

²¹ Thurner, Mark (2003), “Peruvian Genealogies of History and Nation”, in Thurner, Mark/ Guerrero, Andrés, *After Spanish Rule. Postcolonial Predicaments of the Americas*, London, Duke University Press, pp 141-175; Thurner, Mark (1997), *From Two Republics to One Divided. Contradictions of Postcolonial Nationmaking in Andean Peru*, Durham/London, Duke University Press; Méndez, Cecilia (1995), *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*, Lima, IEP (Documento de Trabajo 56, Serie Historia 10); Kristal, Efraim (1987), *The Andes Viewed from the City*, New York, Lang; Monsalve Zanatti, Martin (2009), “Opinión pública, sociedad civil y la ‘cuestión indígena’: La Sociedad Amiga de los Indios (1867-1871)”, *A contra corriente*, Vol. 7, No. 1, pp. 211-245.

²² Degregori, Carlos Iván/ Sandoval, Pablo (2007), “La antropología en el Perú: del estudio del otro a la construcción de un nosotros diverso”, *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp 299-334; Mejía Navarrete, Julio (2015), “El desarrollo de la sociología en el Perú. Notas introductorias”, *Sociologías*, 7/14, pp. 302-337; Salomon, Frank (2012), “Etnología en un terreno desigual: encuentros andinos, 1532-1985”, in Degregori, Carlos/ Sendón, Pablo/ Sandoval, Pablo, *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana II*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 18-97.

²³ See especially Majluf, Natalia (2022), *La invención del Indio. Francisco Laso y la imagen del Perú moderno*, Lima, IEP; De la Cadena, Marisol (2006) “The Production of Other Knowledges and Its Tensions”, in Ribeiro, Gustavo Luis/ Escobar, Arturo, *World anthropologies: disciplinary transformations within systems of power*, Oxford/New York, Berg, pp. 201-224; De la Cadena, Marisol (2000), *Indigenous Mestizos. The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*, Durham/London, Duke University Press.

KARIN RIEDL

proposal for a history of knowledge orders,²⁴ this article focuses on the texts and statements themselves. The analysis is framed by a historical contextualization of the “actors of knowledge”,²⁵ but they are not the primary focus.

After describing the socio-political context of the investigated author network and their publication outlets in section 2, section 3 will discuss the following core questions: How did temporalized categories of thought interact with constructions of Indigenous ‘Others’ and the nation of Peru? With which periods, developments, and temporal horizons were Indigenous people associated? Which awareness of time was attributed to them? Reading the texts as early sociological and anthropological thought, what does this tell us genealogically about the social sciences? Section 4 will critically examine the common narrative of a linear relationship between the widening and secularization of time concepts and the rise of the social sciences.²⁶ As I will show, the texts rather exemplify a mental figure historian Reinhart Koselleck call “the simultaneity of the non-simultaneous”,²⁷ which can be interpreted with Gonzalo Lamana as a strategy of exoticizing Indigenous people within complex power relations.²⁸ Based on Johannes Fabian’s theorem of the constitutive role that the “*denial of coevalness*”²⁹ has had for cultural anthropology, I will discuss the co-emergence of the social sciences with the division of humanity into racialized and temporalized ‘culture levels’, showing that the denial of temporality to oppressed groups is embedded in the history of the social sciences – *not in spite of, but because* of their commitment to the idea of linear time and progress.

²⁴ Sarasin, Philipp (2011), “Was ist Wissensgeschichte?”, *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, Vol. 36/1, p. 167.

²⁵ Sarasin, Philipp, 2011, *Ob. Cit.*, p. 169.

²⁶ e.g. Toulmin, Stephen/ Goodfield, June (1970), *Entdeckung der Zeit*, München, Wilhelm Goldmann.

²⁷ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 391.

²⁸ Lamana, Gonzalo, 2008, *Ob. Cit.*, p. 24.

²⁹ Fabian, Johannes (1983), *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*, New York, Columbia University Press.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

Authors, media, and networks

The research questions will be addressed by analyzing newspaper and journal essays published in the *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima* (hereafter referred to as *Boletín*) and in the newspaper *El Perú Ilustrado*. The newspaper aimed to reach a broad readership with a variety of content, including political essays, communiqués, portraits of the country and its customs, poems, travelogues, serialized novels, practical tips, advertisements, and translated texts by foreign authors. Its most prominent editor, Clorinda Matto de Turner (1854–1909), saw *El Perú Ilustrado* as an educational and progressive publication that promoted national literature and commerce.³⁰ It was even referred to as “the highest literary tribune of Lima”³¹ by a contemporary. The *Sociedad Geográfica de Lima*, on the other hand, had a purely scientific mission. By the Society’s organizational chart and the comprehensive scientific approach of the time, the *Boletín* included seven sections dealing with zoology, botany, meteorology, geology, topography, demography, and the demarcation of Peru’s borders, among other topics. Of particular interest for this article are the publications of the section *Razas, Etnografía, Arqueología y Geografía Histórica del Perú*. I chose these two prominent publication outlets which were directed at different audiences to cover both the ‘scientific’ and ‘popular’ strands of public discourse. Despite their different audiences, these media were connected through personal, thematic, and political links.³² All examined texts were published in the second half of the 19th century by sociologically interested literati, politicians, and scientists, some of them with an academic formation in Europe. They were part of a progressive journalistic-scientific-political network.

At this time, the young nation of Peru, after gaining independence from Spain in 1821, was experiencing ongoing political instability, civil wars, rapidly changing military governments, and a lost war against Chile (1879–1884). The coastal region achieved temporary wealth between 1840 and 1870 through guano and saltpeter exports, while in the Andes, the feudal structures inherited from the colonial regime remained largely intact. Peruvian society was deeply

³⁰ Vargas Yábar, Miguel (2009), “Clorinda Matto: constructora de la nación en el Perú Ilustrado (1889-1891) y constructora de América en el búcaro americano (1896-1908)”, *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, No. 35, p. 226.

³¹ Vargas Yábar, Miguel, 2009, *Ob. Cit.*, p. 223.

³² A wider corpus of press publications could add further nuance to the findings presented in this article, but it would go beyond the scope of this article to incorporate it.

KARIN RIEDL

divided between ‘criollos’ –descendants of Europeans– and ‘indios’.³³ The role of Indigenous people in the nation increasingly became the subject of a public discourse dominated by “founding patriarchs”.³⁴

*Writing from a position of institutional power, these figures relied on the pen and the sword to impose a patriarchal and racially homogenizing vision of the nation that assigned hierarchical places to different social groups. Ultimately the ‘aristocratic republics,’ a term coined by Jorge Basadre, were designed by creole elites whose resentment of Spanish colonialism had more to do with taxation and economic liberalism than with any deep-seated decolonial ambition.*³⁵

As Efraim Kristal outlines, the attitude towards the Indigenous varied with the economic position of the stakeholder.³⁶ A conflict over the Indigenous workforce divided the white elite into essentially three parties:³⁷ Large landowners in the Andes wanted to maintain feudal structures and the tribute system and met Indigenous people with either contempt or paternalism. The coastal export oligarchy sought to modernize the country through national capital and ‘civilizational’ education programs. Meanwhile, modernization and industrialization supporters aimed to attract foreign capital and believed that granting full civil rights to Indigenous people and integrating them into a free labor market was the solution to the ‘Indian question’.³⁸ The authors of the texts discussed here mainly held the latter view which will be particularly interesting in relation to the research questions. Clorinda Matto de Turner, for example, supported it.³⁹ The *Sociedad Amiga de los Indios (SAI)*, of which two of the discussed authors were members, took a mediating position, advocating both the ‘civilization through education’ and the civil rights approach.⁴⁰ During its short

³³ König, Hans-Joachim (1997), “Nationale Identitätsbildung und sozialistische Projekte bei Mariátegui”, in Morales Saravia, José, *José Carlos Mariátegui*, Frankfurt, Vervuert, pp 11–29. Other ethnic-racial categorizations, like ‘mestizos’ and ‘encastados’ were relevant at the time but do not appear in the discourse around ‘el indio’ which is the main interest of this article.

³⁴ Peluffo, Ana/ Briggs, Ronald (2023), eds., *Latin American Literature in Transition. 1800–1870*, Cambridge University Press, p. 2.

³⁵ Peluffo, Ana/ Briggs, Ronald, 2023, *Ob. Cit.*, p. 2.

³⁶ Kristal, Efraim, 1987, *Ob. Cit.*, p. 94.

³⁷ For reasons of space, it is not possible to address changes of opinion by individual actors, sub-factions and debate details here. For further reading, please consult the cited secondary literature.

³⁸ Kristal, Efraim, 1987, *Ob. Cit.*, pp. 13 ff.; Monsalve Zanatti, Martin, 2009, *Ob. Cit.*, p. 215.

³⁹ Kristal, Efraim, 1987, *Ob. Cit.*, p.153.

⁴⁰ Monsalve Zanatti, Martin, 2009, *Ob. Cit.*, pp. 226 ff.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

existence (1867–1871), this organization successfully anchored the demand for civil rights in public discourse, and granted legal support to Indigenous leaders and (political) education to their children, taking high personal risks.⁴¹ Yet, the SAI's relationship with its 'protégés' was a form of tutelage that sought to avoid their uncontrolled self-activity, and it did not recognize ethnic diversity or communal identities and forms of organization like the *ayllu*.⁴² This paternalistic attitude is, as we will see, evident throughout the 'industrialization and civil rights' faction of the debate.⁴³ The SAI later gave rise to Peru's first political party, *El Partido Civil*. Manuel Pardo (1834–1878), the party's founder, won the presidency in 1872, and Andrés Cáceres (1836–1923) won in 1886.

In 1891, Cáceres founded the *Sociedad Geográfica de Lima* (SGL) with the aim of promoting national unification through a single market that would allow all citizens to participate as workers and consumers. The SGL focused on defining Peru as a unified geographical, cultural, and political entity through exploration, boundary demarcation, and the demonstration of habitability and resource wealth to foreign investors. The promotion of science and industrial progress was seen as a means of achieving national integration.

Ideational similarities are reflected in close relationships with representatives of the *Partido Civil*, as well as with the *Asociación Pro-Indígena*, the successor organization to the SAI.⁴⁴ Cáceres also publicly supported Matto de Turner's political position.⁴⁵ The founder and first chairman of the SGL, Luis Carranza (1843–1898), at the same time co-edited the newspaper *El Comercio* and was a member of the SAI⁴⁶ and the *Partido Civil*. These personal connections thus formed a political, scientific, and journalistic network that advocated modernization and 'civilization', in both the evolutionist and civil rights senses of the word. The texts produced in this haze exhibit, though rarely simultaneously, various qualities of later social sciences, and especially anthropology. The newspaper texts, on the one hand, present ethnographic, socio-theoretical, and historical-philosophical passages, as well as travelogues. They are generally more literary and entertaining than the *Boletín* texts. These, on the other hand, self-qualified

⁴¹ Monsalve Zanatti, Martin, 2009, *Ob. Cit.*, pp. 215, 222, 226 ff.

⁴² Monsalve Zanatti, Martin, 2009, *Ob. Cit.*, pp. 226, 231, 233, 253.

⁴³ Majluf, Natalia, 2022, *Ob. Cit.*, p. 45.

⁴⁴ López-Ocón, Leoncio (2001), "La Sociedad Geográfica de Lima y la formación de una ciencia nacional en el Perú Republicano", *Terra Brasilis*, 3/2001, pp. 3, 9 f.

⁴⁵ Kristal, Efraim, 1987, *Ob. Cit.*, pp. 152 ff.

⁴⁶ Thurner, Mark, 1997, *Ob. Cit.*, p. 131.

KARIN RIEDL

as science, include field trip reports with holistic claims, purely ethnographic articles, descriptions of archaeological sites, tables of quantitative data, linguistic studies of Indigenous languages and their presumed origins, ethnohistorical, and also theoretical articles. Together, both publications can be assumed to have reached a broad audience in Lima's educated class. Given their common traits and topics, as well as the authors' connections, all these texts can be understood in Heilbron's sense as belonging to a "flexible intellectual genre" in the "pre-disciplinary stage"⁴⁷ of social sciences. Following the "constant activating appeal"⁴⁸ of periodical journalism, which heightened the consciousness of time and change, social thought co-emerged with the debate around national identity, which again revolved around the 'Indian question'. What from today's perspective may appear as a blurring of boundaries between social thought, ethnography, politics, and journalism then rather was the absence of lines still to be drawn. As Méndez notes, however, access to the newspaper market, whether as a writer or reader, was a white privilege. This barrier consolidated privileged class solidarity and an exclusive idea of the nation.⁴⁹

Regarding the research questions of this article, the liberal faction's texts are of particular interest for several reasons: They offer the richest evidence as far as indigeneity is concerned; and it was this faction that ultimately 'won' the debate, supporting and implementing the Peruvian constitution's ideal of citizenship and promoting the incorporation of the nation into a developing globalized capitalist system. The group's liberal self-image and commitment to progress and modern scientificity make them particularly interesting for exploring the connections and contradictions between early social science, temporalization, faith in progress, and the de-temporalization of 'Others'.

For this research, both *El Perú Ilustrado* and the *Boletín* were systematically searched for texts and passages that address the Indigenous population of Peru and the role assigned to them in the emerging nation. The texts revealed a significant accumulation of temporal metaphors and patterns of interpretation, often in connection with other topics such as the nation, progress, technology, and labor.

⁴⁷ Heilbron, Johan, 2005, *Ob. Cit.*, p. 3.

⁴⁸ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, p. 378.

⁴⁹ Méndez, Cecilia, 2000, *Ob. Cit.*, p. 26.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

Indigeneity and temporal constructions

In 1794, the newspaper *Mercurio Peruano* succinctly stated: “*Tenemos por imposible la unión [...] del indio con el español*”.⁵⁰ During colonial times, the rulers, who identified themselves as Spaniards, did not intend to form a unified nation with their Peruvian subjects. Instead, their racism reproduced European absolutist class distinctions in the colonies to stabilize and legitimize oppression.⁵¹ After independence, as public thinkers and politicians searched for a unifying narrative, the so-called ‘*cuestión del indio*’ became inevitable and central: Should the Indigenous population – after all the vast majority – be part of the imagined national collective? And if so: under what conditions and playing which social role? How should the state interact with them?⁵² As Marzal observes, the integration of the Indigenous repeatedly became a matter of national identity: Assuming – and thereby discursively creating– an absolute otherness of Indigenous people, public thinkers asked how much cultural identity could be left to them while thinking of them as ‘Peruvians’.⁵³

Acceleration and static

This basic juxtaposition was decisively constructed in temporal terms. By attributing dynamism and acceleration to themselves and their social environment, progress-oriented authors created a foil against which the Indigenous were constructed as remarkably static.

Between 1888 and 1889, for example, a certain ‘Rómulo y Remo’ published a serialized account of a journey to Lake Titicaca entitled *Impresiones Caseras in El Perú Ilustrado*. The genre of the travelogue had grown in importance since the Enlightenment, when travel was seen as an excellent source of secular knowledge. Traveling to distant regions was seen as a ‘journey in time’, according to a spatialized notion of progress.⁵⁴ At the same time, the title of the series, *Impresiones Caseras*, signals a claim, familiar from colonial discourses, to ‘domesticate’ the territories traveled, that is, to incorporate and take possession

⁵⁰ Villegas, Fernando, 2011, *Ob. Cit.*, p. 9.

⁵¹ Anderson, Benedict, 1983, *Ob. Cit.*, pp. 150 f.

⁵² Monsalve Zanatti, Martin, 2009, *Ob. Cit.*, p. 212.

⁵³ Marzal, Manuel María, 1993, *Ob. Cit.*, p. 37 ff.

⁵⁴ Fabian, Johannes, 1983, *Ob. Cit.*, p. 7.

of them.⁵⁵ The last chapter of the report revealed that Rómulo y Remo was the pseudonym of the historiographer and writer Rómulo Cúneo-Vidal (1856–1931), who also published historical articles in the *Boletín* and other newspapers. After an academic education in Spain, where he was influenced by Comtes' positivism and Spencer's evolutionist thought, he returned to his homeland in 1882 and devoted himself to the pre-Columbian and colonial history of southern Peru. In his historical work, he paid tribute to pre-Hispanic cultures and partially anticipated John Murra's thesis on the vertical control of ecological levels in the economy of the Inca empire.⁵⁶ His high regard for Inca culture is already expressed in *Impresiones Caseras*, written before the above-mentioned historical works. We will return to this subject later.

First, Rómulo y Remo travels to Lake Titicaca by train, of course. After some ironic complaints about the unreliable timetable of the Peruvian railway⁵⁷ which echo the ethics of time economy and punctuality that had arisen in Europe as a result of technical innovations such as railroad, pocket watches, and industrial labor,⁵⁸ the thoroughly literary text reaches its first climax when the railway approaches the city of Arequipa at (by the standards of the time) breakneck speed:

Empieza entonces una carrera desenfrenada y casi loca; fantástica en medio de la invadiente oscuridad. El tren parece desquiciarse y precipitarse en un abismo. Debemos correr en algunos puntos más de una milla por minuto. Nos paramos en el balcón del último coche y debemos sujetarnos con fuerza para no ser arrojados á la línea por las bruscas inclinaciones y las récias sacudidas del coche al doblar las curvas. Ha bajado la noche y los detalles del camino: los cerros, los peñascos, en medio de los cuales desfilamos, toman fantásticos perfiles. El tren como fabuloso dragón vuela en medio de una chispeante nube de fuego. Es una escena, única, fantástica, grandiosa!⁵⁹

Using the means of transportation as a metaphor, this passage reflects both the increased mobility of the time and the intensified sensual perception that goes

⁵⁵ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 29, 35.

⁵⁶ Galdames Rosas, Luis Alberto (2009), "Rómulo Cúneo-Vidal. Pionero de la Etnohistoria Andina", *Chungara. Revista de la Antropología Chilena*, Vol. 41, No. 1, p. 45 ff.

⁵⁷ Cúneo-Vidal, Rómulo (1888-89), "Impresiones Caseras", *El Perú Ilustrado*, Vols. 80, 84, 85, 89, 92, 94, 97, 106, p. 546 (Vol. 80). Online: <https://digital.iai.spk-berlin.de/viewer/toc/818872756/1/-> / [Accessed: 27.04.2023]

⁵⁸ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, pp. 382, 431.

⁵⁹ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 652 (Vol. 84).

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

along with traveling. These topics are also present in European social sketches.⁶⁰ Fast modern transport allowed for larger geographical spaces to be experienced first-hand, leading to a perceived “shrinking” and “disempowerment”⁶¹ of space. In a manner characteristic of the 19th century, the lyrical self experiences a rush of acceleration and a reverent enthusiasm for technology.⁶² As noted by Wendorff, the new future-oriented time consciousness led to a dynamic self-perception. The future, which previously had been entrusted to God or limited by apocalyptic thinking, now seemed boundless and accessible to human activity. However, this increased aspiration and drive collided with the unchangeable limitation of time to 24 hours per day. The solution to this dilemma was acceleration, intensification, and – as in the text quoted – speed.⁶³

Once he arrives at his destination, Lake Titicaca, though, things slow down considerably for Rómulo. He boards a steamboat in the port of Puno, a town on a lagoon separated from the main lake by reeds. He describes the placid, waveless lake, the freezing air, and the lama-dung fueled boat’s way through a canal in the reeds like in slow motion:

El vapor deslízase en medio de dos bancos o vallas de verdura con la suavidad aterciopelada de una góndola a través de un canal veneciano. A las 9 de la mañana, el Yapurá [the boat’s name] corre sus cinco millas por hora, que es el máximo de velocidad que dan de sí sus ya cansados calderos de buque veterano.⁶⁴

Just like the boat, he considers the government official in charge of navigation on Lake Titicaca too old. He asks for other officials: “[...] jóvenes, de iniciativa, de vigor y temple yankee [...] para fomentar movimiento y lucro [...]”⁶⁵ Here, too, the author conveys his idea of progress through a reflection on transportation and its speed, or rather slowness. He describes the lake’s arid coasts as “monotonous”⁶⁶ and “dull”, and poses a rhetorical question that draws the readers’ attention to the region’s inhabitants, assuming a similarity between

⁶⁰ Lauster, Martina (2007), *Sketches of the Nineteenth Century*, New York, Palgrave, p. 64.

⁶¹ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, pp. 383, 419.

⁶² Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, p. 422; Kern, Stephen, 2015, *Op. Cit.*, p. 74.

⁶³ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, pp. 342, 383.

⁶⁴ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 922 (Vol. 92).

⁶⁵ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 836 (Vo. 89).

⁶⁶ In order to avoid mixing two languages in one sentence, embedded quotes were translated. All source texts from the 19th century are in Spanish.

the landscape and its inhabitants: “*Puede acaso extrañar que taciturnos, triste, inertes sean los moradores de esta adusta comarca?*”.⁶⁷

Attributions of stasis, inertia, and slowness permeate not only the journalistic but also the scientific texts discussed here. The travelogue’s impressionistic style evokes feelings of both acceleration and standstill, while the scientific publications solidify these into ‘facts’. For example, historian and journalist Modesto Basadre (1816–1905) proposes a solution to the supposed Indigenous inertia in the *Boletín*: “*Mientras los gobiernos no impongan al indio el trabajo, es imposible el progreso y prosperidad pública*”.⁶⁸ Such assertions of Indigenous inertia and idleness⁶⁹ can be interpreted as a power strategy against the occasional refusal of Indigenous people to work for colonial masters, and later for the white upper class, or to adapt work habits to their wishes⁷⁰.

About the *Uros*,⁷¹ an ethnic group living at Lake Titicaca, physician Ignacio De La Puente says:

*Los Uros, que viven todavía y se conservan con este nombre en los totorales de las islas y riberas meridionales del lago, constituyen una de las razas más atrasadas. [...] Ramos dice que son poco menos que bestias feroces; Acosta que son tan brutales que no se les puede considerar como hombres.*⁷²

⁶⁷ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 922 (Vol. 92).

⁶⁸ Basadre, Modesto (1893), “Carabaya”, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo II, p. 202. Online: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/183558#page/201/mode/1up> [Accessed: 08.01.2024]

⁶⁹ See also Majluf, Natalia, 2022, *Ob. Cit.*, p. 46.

⁷⁰ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 252.

⁷¹ In 1941, Weston La Barre called the Uros a “vanishing tribelet” with political structures completely overhauled by colonial rule, counting around 1000 people (La Barre, Weston (1941), “The Uru of the Rio Desaguadero”, *American Anthropologist*, Vol. 43, No. 4, Part 1, pp. 493-522). Today, around 600 people self-identifying as *Uros* live at the Lake Titicaca, partially on their tourist attractive reed islands that have been declared national cultural heritage in 2013. Their language, forming a linguistic enclave among Quechua and Aymara speakers, belongs to the linguistic family Uru-chipaya (<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/uro>, Accessed: 27.04.2023).

⁷² De La Puente, Ignacio (1894), “Estudios etnográficos de la Hoya del Titicaca”, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo III, p. 397. Online: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/183532#page/401/mode/1up> [Accessed: 08.01.2024]

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

And historian José Polo (1841–1918) writes about the same ethnic group: “A pesar de los siglos transcurridos y de los cambios operados en su derredor, se encuentran como cuando llegaron los conquistadores”.⁷³ Remarkably, a “quick excursion”⁷⁴ is sufficient for him to come to this conclusion. Thus, while the author handles time efficiently, his objects of study supposedly are untouched by it and unable to use it. An ephemeral *criollo* glance surveys centuries of Indigenous stasis: He alone has access to the hegemonic power of “panoptical time: [...] history consumed – at a glance – [...] from a point of privileged invisibility”.⁷⁵

In this context, the texts of Luis Carranza, a physician, geographer, journalist, and “would-be ethnologist”⁷⁶ who traveled to the Andes to analyze the social and economic conditions of the Indigenous population,⁷⁷ are of particular interest. Carranza was the founder and first president of the SGL. He was self-trained in a wide array of natural science subjects and significantly influenced the modernization agenda of the *civilista* government. He advocated for the institutionalization of science and for a nationalism based on the geographical conquest and commodification of the Andean space, which went hand in hand with the racist imposition of “a specific hegemonic order on the country’s social fabric”.⁷⁸ In the second volume of the *Boletín*, Carranza published an article titled *Condiciones físicas e intelectuales del indio*, which reveals the temporal codification of his thoughts. Here, Carranza poses and discusses the question of why the Indigenous are – in his eyes – artistically and intellectually poor despite living in an aesthetically inspiring and rich natural environment. He considered them effeminate by an excessively caring (in his terms, “communist”) and hierarchical Inca state that did not encourage individual ambition, whether in art, philosophy, or war. This explanation of a supposed phenomenon of the present through a social structure that had not existed for centuries is based on a preliminary assumption that is explicitly formulated at the beginning of the text:

⁷³ Polo, José Toribio (1901), “Indios uros del Perú y Bolivia”, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo X, p. 447. Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183720#page/471/mode/1up [Accessed: 25.04.2023]

⁷⁴ Polo, José Toribio, 1901, *Ob. Cit.*, p. 459.

⁷⁵ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 37.

⁷⁶ Thurner, Mark, 2003, *Ob. Cit.*, p. 164.

⁷⁷ Mogrovejo Palomo, José Ignacio (2023), “Embracing the cordillera: Luis Carranza Ayarza and the development of environmental imaginaries in late-nineteenth-century Peru”, *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Vol. 30, e2023006, pp. 15 f.

⁷⁸ Mogrovejo Palomo, José Ignacio, 2023, *Ob. Cit.*, p. 2.

KARIN RIEDL

Para hacer este estudio, es preciso ante todo, tener presente que el indio de hoy es el mismo que el de los tiempos del Imperio, en su carácter intelectual. Psicológicamente, es el indio de nuestros días, en el orden de los tipos morales, lo que el Mahamud [i.e., Mammoth], conservado por las nieves del mar siberico, en el orden de los tipos orgánicos.⁷⁹

Thus, he conceived of the Indigenous population as a, in Eric Wolf's terms, "people without history",⁸⁰ outside linear time and its possibilities. They are likened to the extinct mammoth, belonging more to the past than the present. As relics, he considers them worthy objects of study, whose frozen timelessness allows research to be postponed – until the researcher, busy in a fast-moving age, finds the time: "Estos estudios requieren más trabajo y tranquilidad del que permite la época agitada que atravesamos; pero sería una tarea intelectual útil y honrosa [...]".⁸¹

Notwithstanding this, Carranza found time to revisit the issue for his subsequent *Boletín* article, *Consideraciones generales sobre los departamentos del centro, bajo su aspecto económico y etnográfico*, in which he further elaborated on the question of Indigenous stasis. He saw the provinces of Ayacucho and Apurímac in a state of "social disintegration" and "lassitude", for which he blamed the depravity of the clergy, political instability after independence, and the opening of markets to international competition. Nevertheless, Carranza deemed it necessary to study the "moral conditions of the Indigenous race" as the primary problem of the region.⁸² The text explains their persistent rejection of Spanish influence with a variety of arguments, including the aforementioned Inca rule and the attribution of responsibility to the excessively violent Spaniards, but also essentialist assertions. Thus, the text repeatedly suggests an extreme tenacity of the Indigenous people, considering it more influential than historical circumstances and relations:

Además de estos motivos, diremos así, objetivos, han influido otros de carácter subjetivo, para que el espíritu del indio se haya mostrado siempre refractario á la cultura europea;

⁷⁹ Carranza, Luis (1893), "Condiciones físicas e intelectuales del indio", *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo II, p. 30.

Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183558#page/36/mode/1up [Accessed: 05.04.2023]

⁸⁰ Wolf, Eric (1982), *Europe and the People Without History*, Berkeley, University of California Press.

⁸¹ Carranza, Luis, 1893, *Ob. Cit.*, p. 39.

⁸² Carranza, Luis (1894), "Consideraciones generales sobre los departamentos del centro, bajo su aspecto económico y etnográfico", *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo III, pp. 1 ff. Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183532#page/11/mode/1up [Accessed: 27.04.2023]

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

*esos motivos han sido, y son aún, la índole estática de su carácter, sin analogía con la de ningún otro pueblo o raza humana.*⁸³

Such characteristics are then attributed to the fact that these people, other than for example the African slaves (“*en sí bárbaros*”⁸⁴ and therefore easily influenced), come from a deeply rooted civilization that has made profound modifications in the minds of its members: “*La sociedad indígena [...] ha permanecido aferrada a su incaismo*”. Paternalist Inca rule had led to an “*annihilation of personality*”,⁸⁵ “*paralyzed intellect*”, and a lack of foresight.⁸⁶ Despite this historicizing or ‘culturalist’ explanation, the subsequent argument claims that these supposedly *acquired* traits had become an integral part of the Indigenous ‘essence’ in a distant past. Carranza argues that such rigidity, despite continuous contact with Spanish culture, can only have an intrinsic cause:

*Parece, pues, evidente que hay una causa subjetiva que hace á la raza indígena refractaria á toda civilización que no sea la suya, y que deba buscarse en ciertas condiciones fisiológicas ó étnicas, la razón de tal fenómeno. No hay en su cultura y en sus aspiraciones variación alguna: son hoy, lo que fueron antes y cómo serán siempre. Como puede explicarse este hecho sino es por una idiosincrasia particular de la naturaleza moral de esta raza?*⁸⁷

This Indigenous ‘nature’ then is equated with “*incaism*”⁸⁸ in a circular argument. The article presents an example of discursive essentialization *par excellence* since it not only ascribes to the Indigenous people a timeless, biologically or ‘racially’ conditioned essence but declares *being essential and therefore unchanging* as the central component of that essence. Even historical arguments only serve to explain the origin of the essence. This notion of timelessness symbolically displaces Indigenous people into what Anne McClintock calls “*anachronistic space*”.⁸⁹

⁸³ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 3.

⁸⁴ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 3.

⁸⁵ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 4.

⁸⁶ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, pp. 3 ff.

⁸⁷ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, pp. 5 ff.

⁸⁸ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 6.

⁸⁹ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 30.

Indigenous decadence and futurelessness

Despite the preeminent focus on timelessness and stasis, the texts also show a tendency towards historicization, that is, to understand social situations as historically conditioned.⁹⁰ The awareness of the mutability of human societies in the 19th century was influenced by the discoveries of the natural sciences that expanded the time frames and revealed continuities and causal chains in natural history. The resulting historicizing perspective recognizes its research subjects as context-bound and changeable, thus countering essentialism.⁹¹ However, when it comes to Peru's indigenous societies, the historicizing narrative takes a different turn, repeating one dominant pattern of temporal change: decadence. Again, we find instructive passages in the texts by Cúneo-Vidal, Carranza, and the historian Agustín de la Rosa Toro.

The visit to Incan ruins at Lake Titicaca inspires Rómulo's imagination:

*Recuerdos de la grandeza para siempre declinada de un pueblo feliz que estas riberas habitó, visiones de espléndidos templos y palacios y verjeles, de turbas prosternadas; de sacerdotes y humeantes holocaustos, de coros de pálidas vestales, hijas predilectas del Sol...y de en medio de esa pompa imperial, un himno alado, ascendente hacía el Sol...hacia el Sol padre, el Sol beneficiador.*⁹²

Returning to the present, he takes the actual, setting sun as a metaphor: "El sol ha declinado". To the distant sounds of a *Quena*, which he classifies as "instrumento de recuerdo",⁹³ he returns to his accommodation. In a later chapter, the author describes the ruins of the temple erected by Inca Tupac Yupanqui on the Isla del Sol in a similarly glorifying vein, commenting on the ongoing significance of the site for the Indigenous population and, as will be discussed later, for Peru as 'cradle of the nation'. The Incas' mythical origin was assumed to be here, and from here they spread throughout the empire in a peaceful conquista; a process of civilization that Cúneo-Vidal saw crowned by the reign of Manco Capac.⁹⁴ From then on, however, the story is one of decline:

⁹⁰ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 394.

⁹¹ Toulmin, Stephen/ Goodfield, June, 1970, *Ob. Cit.*, pp. 112, 123.

⁹² Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 834 (Vol. 89).

⁹³ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 834 (Vol. 89).

⁹⁴ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 988 (Vol. 94).

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

*Derrumbado el edificio del imperio bajo el ataque violento y aterrador [sic] de la conquista: aniquilada la secular dinastía, holladas las instituciones, desechos los vínculos de la nación; no quedaba al pueblo peruano, en su inmenso naufragio, más refugio que la sombra de sus altares.*⁹⁵

The article then assesses the destruction of the temple and the erection of a church in its place as evidence of humanity's moral progress: "¿Y por qué nó? No es este acaso un reflejo y una material afirmación de las evoluciones, de las transformaciones y progresiones del mundo moral?".⁹⁶ Thus, Cúneo-Vidal assumed a historicity of Indigenous life, but one that was moving downward, making way for 'modern' civilization.

Some texts attribute a share of responsibility for the decay to the colonial masters. For instance, Agustín de la Rosa Toro wrote that the Indigenous people developed an abhorrence of work because of the tyranny of the whites.⁹⁷ Carranza suggested that the decline of Indigenous people was (besides their essential stasis) due to the failure of the clergy and governments after independence, as well as economic hardship.⁹⁸ This echoes a general discursive trend that began in Europe around 1850. The trope of degeneration was used to legitimize intense policing and intervention upon groups such as the colonized, women, and the working class. The notion of decay from a former 'civilization' was quite common when referring to colonized people.⁹⁹

The sequence of decay – the conquest of 'uncivilized' Indigenous people by the Incas, subjugation of the Incas by the Spanish, 'brutalization' of the Indigenous population under a cruel colonial rule – consequently ends with the statement of the futurelessness of the Indigenous people. At this point, the standstill narrative and the decadence narrative converge: Both narratives freeze the presently living Indigenous people in their current state and deny them the possibility of future development and even future itself. Therefore, in this case, historicization does not inhibit essentialism.

The texts discussed here make two claims about the futurelessness of Indigenous people. One argument states in an objectifying way that they 'have

⁹⁵ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 988 (Vol. 94).

⁹⁶ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 988 (Vol. 94).

⁹⁷ De la Rosa Toro, Agustín, 1902, *Ob. Cit.*, p. 222.

⁹⁸ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 1.

⁹⁹ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 43 ff.

no future', and the other states that they are – subjectively, so to speak – not interested in the future and have no drive towards it. For instance, Cúneo-Vidal first establishes the figure of a local observer and specialist, the Italian ex-jesuit Tata Bonati, and then uses his authority to support his own assertion of an 'objective' lack of future for the Indigenous people:

*Hemos encontrado en él un espíritu observador, una clara inteligencia, una positiva ilustración y esa flexibilidad de discusión y argucia que parece ser privilegio especial de la orden de Jesús. Y – lo que más interesaba a nosotros – hemos encontrado en él un conocimiento profundo de las condiciones del país, de las costumbres, de la lengua, de la importancia y del porvenir histórico de la raza indígena. En esto el Tata es radical: cree que la raza indígena del Perú es una entidad negativa sin porvenir ninguno superior al de la animalidad.*¹⁰⁰

The remarkable expression “*porvenir histórico*” emphasizes the temporal dimensions. The author’s focus is not on the next few years, but on the future as a truly historical dimension. In the later chapters of the travel report, he agrees with Tata Bonati several times. Observing a Mass for Indigenous believers, he calls out to them in his mind: “*Rezad, pobres párias, sin patria, habed consuelo con la visión de una redención y de una futura justicia*”.¹⁰¹ So, if he applies the concept of future to Indigenous people at all, it is a rather medieval one that has its goal in the hereafter.¹⁰²

The idea of an Indigenous futurelessness dictated by the inevitable course of history was complemented by the attribution of a subjective disinterest in the future: “*El indio no se inquieta con el porvenir*”.¹⁰³ Here, de la Rosa Toro declares that Indigenous people were inherently ignorant of the future, regardless of their life circumstances. Once again, this characteristic is attributed to Inca rule: The provision of all necessities of life to the subjects resulted in a lack of initiative, entrepreneurial spirit, and future aspirations.¹⁰⁴ In contrast, the concepts of precaution and economy which gained in importance in 19th century thought require anticipatory decisions.¹⁰⁵ De la Rosa Toro and Carranza both lamented the Indigenous people’s lack of need and desire for property and goods – “*esa*

¹⁰⁰ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 698 (Vol. 85).

¹⁰¹ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 58 (Vol. 106).

¹⁰² Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, pp. 364 ff.

¹⁰³ De la Rosa Toro, Agustín, 1902, *Ob. Cit.*, p. 223.

¹⁰⁴ De la Rosa Toro, Agustín, 1902, *Ob. Cit.*, p. 220.

¹⁰⁵ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, p. 426.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

propensión del Indio a no ensanchar el campo de sus necesidades” – that originated in “communist” Inca rule and was not properly corrected by Catholic priests: “[...] *las tendencias comunistas de su carácter [son] tan opuestas al principio de propiedad, base del progreso de todos los pueblos, por ser el estímulo más poderoso para el trabajo individual que es la fuente del poder productor en las sociedades modernas*”.¹⁰⁶ The authors thus clearly recognized the special connection between future orientation and capitalist economy through the creation and promotion of individual needs, desires, and aspirations. They regarded these engines of economic growth and progress as inherently positive, a claim that illustrates the “*epistemological links*”¹⁰⁷ between science on ‘the Other’, colonialism, and capitalism.

The nation’s progress and its historical depth

The texts further present a striking combination of historicism with progressivism, which can be seen as a characteristic expression of the 19th century’s heightened time consciousness. The terms ‘history’ and ‘progress’ appeared simultaneously in European discourses. History, understood as an open and human-made process, was initially conceptualized within the framework of progress thinking.¹⁰⁸ Nationalist thought often contains both nostalgia and progressivism, a contradiction that was resolved in colonial times by attributing progress to men and European-descendants and atavism to women and colonized populations.¹⁰⁹ Moreover, both a sense of history and a sense of progress express an appreciation of historical time in general.¹¹⁰

The modern idea of progress, originating in 18th century enlightenment philosophy, coevolved with the scientific expansion of temporal horizons, rapid technical innovation, and the rejection of Christian eschatology. Kant understood progress not only as a human possibility but elevated it to a moral duty, and Condorcet gave the concept of progress a universal claim linked to cultural evolutionism.¹¹¹ The term was open to ideological interpretation and, from the beginning, carried with it the idea of ‘backwardness’ or ‘lagging’, which was

¹⁰⁶ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p.11.

¹⁰⁷ Fabian, Johannes, 1983, *Ob. Cit.*, p.17.

¹⁰⁸ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, pp. 352, 389.

¹⁰⁹ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 358.

¹¹⁰ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, p. 391.

¹¹¹ Wendorff, Rudolf, 1980, *Ob. Cit.*, pp. 394 ff.

associated with both politically opposing parties and non-Europeans. At the beginning of the 19th century, European thought assumed that the future was infinite, open, and to be conquered by human action. Progress had become a political buzzword that no longer needed to be defined by a subject or object of progress.¹¹² Progress also does not have a final destination, but rather a moving target that consists of continuous improvement. It is therefore an inherently temporal concept.¹¹³

The idea of progress was also central to Peruvian nation-building. In the texts discussed so far, its importance was underscored by accounts of the distressing 'regressiveness' of the Indigenous people, against which a 'progressive' authorial self was implicitly marked. But there were also explicit considerations about progress illustrating the modernization agenda of the SGL mentioned earlier. For example, the diplomat Federico Alfonso Pezet (1859–1929) wrote an article advocating the facilitation of the exploitation of Peru's natural resources through the construction of railroads: "*En todo país, todo progreso tiene su razón de ser, es el resultado de larga experiencia y viene naturalmente a su debido tiempo. Las naciones son como individuos, tienen que comenzar por gatear para en seguida caminar y correr*".¹¹⁴ However, since academic and journalistic writers were concerned with the future-oriented project of building the Peruvian nation, they posed a great challenge to themselves by attributing to the majority of the population stagnation, decadence, and a lack of future. Indigenous culture had too long been depicted as a barrier to progress.¹¹⁵ In attempting to integrate into the national construction process people who were constantly relegated to the past, authors had to deal with a clash of temporal orientations in their thought. As Thurner states, "*the Creole 'us' was haunted by a domestically distant and sometimes threatening indigenous 'them'*".¹¹⁶

One way to resolve this cognitive tension was to divide the Indigenous people into 'Incas' and 'Indios'. As Méndez pointed out in her widely cited article *Incas sí, indios no*, this division went hand in hand with the creation of a white

¹¹² Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, pp. 388, 406.

¹¹³ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, pp. 352, 374.

¹¹⁴ Pezet, Federico Alfonso (1895), "Estudio de la colonización del Perú, bajo el punto de vista práctico", *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo IV, p.130. Online: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/183713#page/5/mode/1up> [Accessed: 08.01.2024]

¹¹⁵ Marcone, Mario (1995), "Indígenas e inmigrantes durante la república aristocrática: Población e ideología civilista", *HISTORICA*, Vol. XIX, n° 1, p. 73.

¹¹⁶ Thurner, Mark, 2003, *Ob. Cit.*, p. 165.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

nationalism decisively promoted during the Peruvian-Bolivian confederation (1836–1839) by *costumbrista* author and journalist Felipe Pardo y Aliaga (1806–1868) and the intellectual elite of Lima to which he belonged. While the Peruvian government and parts of the business community favored the confederation, their opponents saw themselves as invaded by the Bolivian Santa Cruz. Pardo's writings, however, attacked not so much his nationality as his Indigenous phenotype; and in the years that followed, which Méndez interprets as a key moment in the conception of Peruvian nationality, the exclusion and devaluation of 'indios' became its core. It should be noted, however, that this exclusion only applied to the Indigenous people living at that moment. The 'Incas', on the other hand, were glorified and incorporated into the image of the nation through a process of discursive appropriation. From the 18th century onwards, the colonial government had forbidden the Indigenous population to take up Inca traditions and gradually wiped out the Indigenous elite. In the 19th century, the *criollos* finally took over the reproduction of the Inca symbology, which was thus politically neutralized.¹¹⁷ So, the colonists' successors used a glorified and stylized Inca past to give historical depth to the nation of Peru. The few decades since independence were extended to centuries through the incorporation of the Inca heritage, "*a dead golden age that was the future promise of national history*".¹¹⁸

The texts discussed here followed the same discursive strategy: Cúneo-Vidal reclaimed the already described conquest of Peru by the Incas from Lake Titicaca for the history of Peru; he explicitly did not write 'history', 'prehistory' or 'Indigenous history' here, but "*national history*".¹¹⁹ In a narrative style that was also characteristic of 19th-century European travel writing, his lyrical self imagines the simultaneous presence of different layers of history in one place.¹²⁰ 'Rómulo y Remo' moves horizontally through the landscape and its archaeological sites, while vertically providing it with historical depth through historical-philosophical digressions. He also displays archeological curiosity and describes the finds shown by a collector on the Isla del Sol in great detail, including the colors, texture, and supposed purpose of six tunics found in imperial tombs in Tiahuanaco.¹²¹ In line with his glorification of the Incas, Cúneo-Vidal combined his narrative of Indigenous decadence with the proposal to give the former rulers

¹¹⁷ Méndez, Cecilia, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 15, 22, 31.

¹¹⁸ Thurner, Mark, 2003, *Ob. Cit.*, p. 165.

¹¹⁹ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 988 (Vol. 94).

¹²⁰ Lauster, Martina, 2007, *Ob. Cit.*, p. 60.

¹²¹ Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 1098 (Vo. 97).

a prominent place in the literary and artistic production of the independent nation to distinguish it from Europe:

*¿Porqué, para nuestros escritores y poetas, son letra muerta los cuadros magníficos del Perú primitivo, el drama de la conquista, la vida, los destinos, las aspiraciones, las amarguras infinitas que de su historia se desprenden, y, en cambio, tanto campo queda reservado á la pálida imitación de lo europeo?*¹²²

The SGL also claimed the Inca heritage for its purposes. According to its scientific mission, the Society aimed to propagate Indigenous knowledge in the course of nation-building.¹²³ The postulated national scientific tradition was extended into the distant past to underpin a scientific, modern, and thus future-oriented national self-image. This was realized through articles like *Los cometas en tiempo de Huayna Capac*¹²⁴ and *La papa en el Perú primitivo*.¹²⁵ The first one aims to provide astrological evidence for the comets legends reported to have appeared during the *conquista*. The second one emphasizes the pre-Columbian achievements in potato breeding. The *Boletín* also published an article in which the Argentine historian and politician Vicente Fidel López (1815–1903) emphasized the scientific superiority of pre-Columbian cultures over European ones:

*Necesario es convenir que la América ha sido muy superior en inteligencia á la Europa. Sus obras prodigiosas, sus artes, sus grandes trabajos de matemáticas aplicadas, sus cálculos astronómicos, su gobierno tan bien establecido y tan altamente administrativo, su cultura, su tolerancia religiosa, su derecho civil y público, su sistema militar, sus fortificaciones admirables, tan superiores á todo lo que la Europa, (heredera del mundo antiguo) ha hecho por sí misma, antes del décimo séptimo siglo.*¹²⁶

He then highlights the rational basis and special progressiveness of Indigenous medicine, surgery, metalworking, and chemistry. López,

¹²² Cúneo-Vidal, Rómulo, 1888-89, *Ob. Cit.*, p. 988 (Vol. 94).

¹²³ López-Ocón, Leoncio, 2001, *Ob. Cit.*, p. 10.

¹²⁴ Villareal, Federico (1895), "Los cometas en tiempo de Huayna Capac", *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo IV, pp. 268 ff. Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183713#page/289/mode/1up [Accessed: 27.04.2023]

¹²⁵ Patrón, Pablo (1902), "La papa en el Perú primitivo", *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo XI, pp. 316 ff. Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183550#page/336/mode/1up [Accessed: 27.04.2023]

¹²⁶ López, Vicente Fidel (1892), "Carta segunda", *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo I, p. 291. Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183552#page/301/mode/1up [Accessed: 26.04.2023]

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

nevertheless, assumed a common origin of all human civilizations in the “*Arian traditions*”,¹²⁷ and led a supposed proof that Quechua is related to the Indo-European languages.¹²⁸ He thereby demonstrated familiarity with the racial theory that emerged at this time, which, closely linked to the idea of progress, naturalized political hierarchies as ‘racial’¹²⁹ and demanded that ‘advanced’ peoples had the right, and indeed the duty, to rule.¹³⁰ Thus, this text attributes considerable historical depth and importance to the nation of Peru by valorizing Inca culture, even placing it above European culture, and incorporating it into an assumed globe-spanning world history. Additionally, the emphasis on the scientific achievements of the Incas lends the nation a progressive, scientific trait. Historicism and progressivism found together in the frame of nation-building, and the common attribution of backwardness to the Indigenous was complicated by splitting them up into actually living ‘degenerates’, and a former, progressive ‘civilization’. This appropriation of a remote past, again, goes along with “*time collapsing*”.¹³¹ In far as racialized people are concerned, historical distance does not inhibit actuality, for they are imagined basically as timeless.

Leading, lagging, and evolution

However, despite incorporating the pre-Columbian past into the national project, the problem of how to do so with the presently living, still ‘futureless’ Indigenous people, “*mere shadows of the race and former civilization that preceded them*”,¹³² remained a vital concern. In 1902, the *Boletín* published an article titled *Los habitantes de la pampa del Sacramento* by the Presbyterian Francisco Sagols. The text argues that the rapid ‘civilization’ and Christianization of the local population was a prerequisite for the successful exploitation of the region’s natural resources. Before categorizing the ethnic groups as “*salvajes*”, “*bárbaros*”, and “*civilizados*”, Sagols sketches their customs and links the ‘civilization’ proposal to the problem of nationhood:

¹²⁷ López, Vicente Fidel, 1892, *Ob. Cit.*, pp. 294, 297.

¹²⁸ López, Vicente Fidel, 1892, *Ob. Cit.*, p. 301.

¹²⁹ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 37f.

¹³⁰ Koselleck, Rienhard, 1975, *Ob. Cit.*, p. 397; see following section.

¹³¹ Majluf, Natalia, 2022, *Ob. Cit.*, pp. 71, 136.

¹³² Mogrovejo Palomo, José Ignacio, 2023, *Ob. Cit.*, p. 15.

KARIN RIEDL

*Háse calculado alguna vez lo que sería la República Peruana con el valioso contingente de esos silvestres hijos y con la pacífica posesión de sus vastos y riquísimos terrenos? En cambio de la ilustración, ellos darían sus tesoros [...]. Además, ¿no es un baldón, un contrasentido, ver en pleno siglo XIX á tantos hombres bestias, errantes, feroces, antropófagos? ¿Si amamos al país que nos sustenta, podremos decir sin ruborizarnos á los extranjeros que esos salvajes son peruanos?*¹³³

Thus, in the spirit of “*nacionalismo criollo*”,¹³⁴ the author expresses his shame at the discrepancy between his idea of the nation and the reality of the Indigenous population, but he believes that they have the potential to be ‘developed’ through ‘enlightenment’ and economic growth. An article in *El Peru Ilustrado* titled *Condición social e intelectual del Perú occidental* by the US-American mine engineer Courtenay de Kalb also includes a notion of ‘potentiality’. Stylistically close to the *Boletín* articles, it describes the history and social structure in the lowlands, especially the relationship between Indigenous workers, or rather debt slaves, and *hacienda* owners, objectively. The author nevertheless attributes the Indigenous with inferior intelligence and maintains the idea of stasis (“*el indio permanece estacionario*”)¹³⁵. Yet, after a lengthy attempt to justify white men’s marriages to Indigenous women by pointing to their loneliness, he finally identifies the “*potentiality*” of Indigenous women as the crucial circumstance that motivates white men to engage in this practice.¹³⁶

‘Potential’ in the sense of an invested possibility yet to be realized is a genuinely future-oriented concept and therefore lent itself to the discursive integration of Indigenous people into the national project. Even Carranza, who discussed the problem of Indigenous stasis at length, concluded that future change and evolution were necessary and possible. In his already cited article *Consideraciones generales sobre los departamentos del centro*, he calls the Indigenous people “*quite a powerful latent force*”.¹³⁷ They only lacked intelligent leadership that could make them – like worker bees or ants – a productive force in mining and

¹³³ Sagols, Francisco (1902), “Los habitantes de la pampa del sacramento”, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo XI, p. 358. Online: www.biodiversitylibrary.org/item/183550#page/377/mode/1up [Accessed: 27.04.2023]

¹³⁴ Méndez, Cecilia, 1995, *Ob. Cit.*

¹³⁵ De Kalb, Courtenay (1892), “Condición social e intelectual del Perú occidental”, *El Perú Ilustrado*, Vol. 273, p. 422. Online: digital.iai.spk-berlin.de/viewer/toc/818872756/1/-/ [Accessed: 26.04.2023]

¹³⁶ De Kalb, Courtenay, 1892, *Ob. Cit.*, p. 418.

¹³⁷ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 23.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

agriculture.¹³⁸ In his typical alternation between essentializing and circumstantial explanatory patterns, Carranza now attributes the alleged standstill to the country's ruling classes: "*Si [el indio] hoy se presenta como una fuerza estática, no es culpa suya sino de la clase social que lo dominó*".¹³⁹ Possibly in an attempt to resolve contradictions, he also writes: "*El indio, individualmente, se presenta como una fuerza estática; pero en colectividad, es una fuerza activa y poderosa*".¹⁴⁰ It was up to the European willpower to "*move this petrified race*"¹⁴¹ for two reasons: "[...] *por su propia conservación y por la nuestra nacionalidad misma*".¹⁴² He even calls the Indigenous people "*núcleo de nuestra nacionalidad*".¹⁴³ Thus, in the face of the postulated dynamic, evolving, and modern nation, the Indigenous population, which is "*petrified*" (depending on the passage, because of its peculiarities or because of historical circumstances), paradoxically has to change in order to be preserved – and it has to change in order to make this very nation possible in the first place.

This position corresponds to the liberal-positivist discourse of the *SAI* and the *Partido Civil*, which aimed to transform Indigenous people into full-fledged citizens by 'awakening' them from their 'lethargy' through education and integration as a labor force.¹⁴⁴ Proposals for 'encouraging' Indigenous integration into the labor market included reintroducing tribute or creating new needs: "*La idea de la creación del mercado en los Andes estaba íntimamente ligada a la idea de transformar al indígena en un trabajador y un consumidor libre*".¹⁴⁵ This position was also notably defended by Manuel Pardo, son of the aforementioned *costumbrista* author Felipe Pardo and founder of the *Partido Civil*.¹⁴⁶

Through such political agents, the idea that Indigenous 'evolution' according to European criteria was indispensable for the wealth of the nation became a standard part of political discourse. This idea aligns with Koselleck's

¹³⁸ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 28. The exploitation of Indigenous labor in these areas, mind you, had been in full swing since colonial times.

¹³⁹ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 29.

¹⁴⁰ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 24.

¹⁴¹ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 37.

¹⁴² Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 12.

¹⁴³ Carranza, Luis, 1894, *Ob. Cit.*, p. 34.

¹⁴⁴ Mogrovejo Palomo, José Ignacio, 2023, *Ob. Cit.*, p. 16.

¹⁴⁵ Monsalve Zanatti, Martín, 2009, *Ob. Cit.*, pp. 240 f.

¹⁴⁶ Méndez, Cecilia, 1995, *Ob. Cit.*, p. 26.

KARIN RIEDL

insight that the subject of progress always was a “*hypothetical people*”,¹⁴⁷ not a determined faction of humanity, but a role that could be occupied by different groups. The 19th century pursuit of ‘modernization’ attempted to realize this hypothetical subject through measures like planning, accelerating, industrializing, and educating. Efforts such as those of the SAI can also be interpreted in this way. However, no one in this intellectual milieu imagined Indigenous people as *agents* of this evolution. They were still not credited with mastery of time, dynamism, or intrinsic future orientation. They were believed to require guidance from the ‘progressive’ and were thereby paradoxically fixed in their ‘lagging’ position by those who aimed to ‘evolve’ them.

Conclusion: Science and the denial of temporality

The wide-ranging ensemble of temporal interpretations in the texts under study exemplifies what Koselleck calls “*the simultaneity of the non-simultaneous*”:¹⁴⁸ Humans conceived of themselves and others as either ‘rushing ahead’ or ‘lagging behind’, even though they shared the same present. History was seen as “*different time series, measured against each other in the expanding experience space [...]. Rushing ahead and leaving behind becomes the basic temporal pattern of all history*”.¹⁴⁹ The idea that some people are stuck behind also implied that they should catch up; and from the ‘advanced’ (i.e., European) position, a duty to lead and to educate the ‘Others’ was derived.¹⁵⁰ As McClintock shows, the idea of ‘degenerate’, ‘atavistic’, or ‘lagging’ portions of humanity was necessary for upper classes’ self-conception, “*for the distance along the path of progress traveled by some portions of humanity could be measured only by the distance others lagged behind*”.¹⁵¹ Given

¹⁴⁷ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 401.

¹⁴⁸ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 391.

¹⁴⁹ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 391.

¹⁵⁰ Koselleck, Reinhart, 1975, *Op. Cit.*, pp. 395ff. As Sanders interestingly notes, the Latin American case contradicts widespread notions about the solely European origin of modernity, republicanism and democracy. Latin American republics saw themselves for a time as the vanguard of democracy (while Europe still had monarchies). This popular position, however, in the late 19th century was rejected by elites and prominent *letrados*, for they perceived it as threat to their capitalistic project. Sanders shows that a rewriting of history took place from that point on (Sanders, James E., (2014), *The vanguard of the Atlantic world: creating modernity, nation, and democracy in nineteenth-century Latin America*, London, Duke University Press, pp. 6 ff.).

¹⁵¹ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 46.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

that the texts examined here were produced within the cross-genre field of pre-disciplinary social thinking, it is important to ask what this tells us about the history of knowledge and science.

According to the conventional history of social sciences, the heightened time consciousness of the 19th century facilitated the rise of the social sciences because it allowed the present to be conceptualized as the temporary product of a continuous process taking place in time.¹⁵² In an instructive work on 19th-century European journalism, Lauster takes up this thought: Sociological thought understands humans through their relations rather than their essence. Relations are changeable, while essence is not. Therefore, she distinguishes journalistic precursors of social sciences from stereotyping texts through the temporal depth and dynamic changeability that the former attest to their objects of inquiry, while the latter perceive them as static.¹⁵³

Given these considerations, it can be asked whether the texts under discussion rightfully can be considered precursors to social science, or even, in the case of the *Boletín* texts, whether their own claim of being scientific aligns with the temporal, relational, and anti-essentialist quality of science. This has been done for example by Monsalve who identifies the discourse of 'el indio' as "anti-sociological"¹⁵⁴ because it attributed the situation to innate characteristics of the Indigenous rather than to the power relations. The author observes a "socio-racial scheme"¹⁵⁵ of argumentation in the *SAI* that perpetuates racial stereotypes, such as lower intelligence, but attributes them to life circumstances. In a similar, albeit inverted way, the texts examined here provide essentializing explanations for observable power relations, sketching the Indigenous as being 'born to be suppressed'. Historical trajectories of the Indigenous are described as processes of the formation of an essence (namely, character formation through Inca rule, and decadence). So, it could be concluded that the texts show approaches of relational, historicizing (in the modern sense of scientific) thinking, which, however, are nipped in the bud by the stereotypic writing that decontextualizes, racializes, naturalizes, and depoliticizes its objects of study.¹⁵⁶

¹⁵² Toulmin, Stephen/ Goodfield, June, 1970, *Ob. Cit.*, p. 288.

¹⁵³ Lauster, Martina, 2007, *Ob. Cit.*, p. 89.

¹⁵⁴ Monsalve Zanatti, Martín, 2009, *Ob. Cit.*, pp. 212, 226.

¹⁵⁵ Monsalve Zanatti, Martín, 2009, *Ob. Cit.*, p. 219.

¹⁵⁶ Ege, Moritz/ Wietschorke, Jens (2014), "Figuren und Figurierungen in der empirischen Kulturanalyse", *LiTheS*, Vol. 7, Issue 11, pp 23 ff.

KARIN RIEDL

However, I'd like to challenge the assumption that social science is exclusively tied to linear temporal interpretations and illuminate the importance for this very science of excluding factions of humanity from its own 'progressive' present. I thereby connect with Johannes Fabian, who in *Time and the Other* polemically identified anthropology's "*denial of coevalness*", "*a persistent and systematic tendency to place the referent(s) of anthropology in a Time other than the present of the producer of anthropological discourse*",¹⁵⁷ as a deeply political founding condition of the discipline:

*Anthropology's claim to power originated at its roots. [...] Nowhere is this more clearly visible [...] than in the uses of Time anthropology makes when it strives to constitute its own object – the savage, the primitive, the Other. It is by diagnosing anthropology's temporal discourse that one rediscovers the obvious, namely that there is no knowledge of the Other which is not also a temporal, a historical, a political act.*¹⁵⁸

The texts discussed here give an impressive example of this observation. But in some passages, they go even further: They not only deny their subjects *coevalness*, but *temporality* altogether by declaring their essential unchangeability, by discursively freezing them, and by attesting to their ignorance of time. In other passages, the 'Others' are allowed to take part in some past historical processes but are excluded from the narrative as soon as it reaches the present. In the imagined future, the Indigenous are portrayed as either non-existent or in need of 'evolution', but never as agents of change. This fact is related to the intertwining of science with the idea of progress – not natural science's 'indifferent', aimless idea of progress, but progress as a matter of faith.

In order to understand this, Fabian's observation about the concept of time in evolutionary anthropology is key. The emerging social sciences did not simply adopt the neutral concept of linear progress, the expanded and naturalized time frame that Lyell and Darwin had introduced in the natural sciences. Natural science did not support any idea of inner necessity, purposefulness, or meaning in evolution. In an "*intellectually regressive and politically reactionary*" manner, these notions were reintroduced into the expanded time frame by social evolutionists (who were of great influence on authors like Cúneo-Vidal with strong connections to Europe):

¹⁵⁷ Fabian, Johannes, 1983, *Ob. Cit.*, p. 31.

¹⁵⁸ Fabian, Johannes, 1983, *Ob. Cit.*, p. 1.

STASIS, PROGRESS, AND EVOLUTION...

By claiming to make sense of contemporary society in terms of evolutionary stages, the natural histories of evolutionism reintroduced a kind of specificity of time and place – in fact, a history of retroactive salvation – that has its closest counterpart in the Christian-medieval vision contested by the Enlightenment.¹⁵⁹

Additionally, progress – both in the sense of secular improvement and of salvation – is thought to be infinite, so there always has to be something that can be improved. This means that an infinite series of evils is required for infinite progress to occur.¹⁶⁰ The idea of progress thus co-emerged with the division of humanity into racialized and geographically located ‘culture levels’: “*The discovery of humanity as [a] totality was at the same time the discovery of the ‘savage’*”.¹⁶¹ The colonized and Indigenous people were constructed as the evils that progress needed. “*What makes the savage significant to the evolutionist’s Time is that he lives in an other Time*”,¹⁶² or even: that he/she lives *outside of time*.

Because of this intertwining of the natural-science-based linear, extended understanding of time with normative, quasi-religious notions of progress, the social sciences, especially anthropology, are infected with the normative (read: Eurocentric, capitalist, colonial, and genealogically Christian) assumptions that the notion of progress carries with it. Social science conceives of human society as a fabric of temporal processes and cannot think of its subject without a static contrast foil – just as progress cannot happen without evils. Europeans had discovered linear time for themselves and discursively excluded the Others from it, and if they had not done so, social thought would have lost its very foundation: the temporal idea of progress. So, not only temporality, but the *denial of temporality* to the oppressed is folded into the history of social science, and anthropology in particular, as its very condition. What we find in the texts is not ‘pre-scientific thinking’ to be overcome by social science, but – borrowing Monsalve’s expression – *the constitutive anti-sociological undercurrent of social science itself*. This corresponds directly to the constitutive function that the exclusion of the Indigenous peoples had for Peruvian national identity: In both cases, “*the abject returns to haunt modernity as its constitutive, inner repudiation*”.¹⁶³ Both social science and nation-building were ‘progressive’ and therefore temporal projects based on the devaluation of a de-temporalized ‘Other’.

¹⁵⁹ Fabian, Johannes, 1983, *Ob. Cit.*, p. 17.

¹⁶⁰ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 382.

¹⁶¹ Koselleck, Reinhart, 1975, *Ob. Cit.*, p. 397.

¹⁶² Fabian, Johannes, 1983, *Ob. Cit.*, p. 27.

¹⁶³ McClintock, Anne, 1995, *Ob. Cit.*, p. 72.

"Estructura demográfica, familia y nomenclatura ocupacional en Sumampa (Santiago del Estero): una lectura del primer censo nacional de 1869"

Artículo de Judith Farberman y Daniel Víctor Santilli

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2023, pp. 49-87 | ISSN N° 1668-8090

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA (SANTIAGO DEL ESTERO): UNA LECTURA DEL PRIMER CENSO NACIONAL DE 1869

DEMOGRAPHIC STRUCTURE, FAMILY AND OCCUPATIONAL
NOMENCLATURE IN SUMAMPA (SANTIAGO DEL ESTERO): A
READING ON THE FIRST NACIONAL CENSUS OF 1869

Judith Farberman

Universidad Nacional de Quilmes
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
jfarberman@gmail.com

Daniel Víctor Santilli

Instituto Ravignani, Universidad de Buenos Aires
dvsantilli@gmail.com

Fecha de ingreso: 19/12/2023 | Fecha de aceptación: 31/05/2024

Resumen

El artículo analiza la estructura demográfica del departamento de Sumampa, en el sur de Santiago del Estero, a partir del Primer Censo Nacional de 1869, dedicando especial atención a la nomenclatura de ocupaciones. Del análisis surgen varias paradojas entre las cuales una estructura feminizada y muy parecida a la de otros departamentos de Santiago -no obstante la especialización ganadera del departamento- y el predominio de la textilería doméstica y de los labradores -en un contexto de tradicionales grandes estancias-. Se ocupa también de desentrañar el sentido de las categorías ocupacionales del censo, que parecen encubrir relaciones de dependencia y subordinación (agregaduría).

Palabras claves: *Primer Censo Nacional, Nomenclatura ocupacional, Sumampa, Estructura demográfica*



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

Abstract

The article analyzes the demographic structure of the Sumampa department, in southern Santiago del Estero, based on the First National Census of 1869, paying special attention to the nomenclature of occupations. The analysis reveals several paradoxes, including a feminized structure very similar to that of other departments in Santiago – despite the department’s specialization in livestock – , the predominance of domestic textile production, and farmers in a context of traditional large estates. It also delves into unraveling the meaning behind the census’s occupational categories, which seem to mask relationships of dependence and subordination (agregaduría).

Key words: *First National Census, Occupational nomenclature, Sumampa, Demographic Structure*

Introducción

Poco después de dejar el Bracho en el carruaje del Jeneral Taboada, la tarde del 4 de Febrero, acompañados por el Jeneral y el Coronel Condarco, encontramos un grupo de hombres y mujeres a caballo. Los primeros iban a Buenos Aires y las segundas, que eran sus madres, esposas y hermanas, los iban acompañando hasta la frontera de la Provincia. Estos son los Gallegos de la República Argentina que emigran en busca de trabajo.¹

La evocación de Thomas Hutchinson remite a un día del mes de febrero de 1862 o 1863 y a un paraje cercano a los bañados de Añatuya. Sin embargo, el cónsul británico en Rosario bien podría haber presenciado la misma escena en Atamisqui, Loreto o Choya, en un verano de 1790, de 1830 o de 1900. Los hombres prontos para migrar (en otro párrafo hace referencia a las “raras vestiduras” de estos paisanos, a sus coloridos sombreros y ponchos) y las mujeres que los despedían para regresar raudamente a sus casas y a sus labores formaban parte del paisaje en Santiago del Estero. Como Penélopes criollas, esas mujeres

¹ Hutchinson, Thomas (1866), *Buenos Aires y otras provincias argentinas. Con extractos de un diario de la exploración del río Salado en 1862 y 1863*, Buenos Aires, Imprenta del siglo.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

tejerían sus ponchos, rodeadas de hijas, sobrinas y nietos, sin desatender un sinfín de tareas campesinas. El apodo de “Galicia argentina” se ajustaba bien a un tipo de economía y de sociedad que tenía en la emigración -para entonces mayoritariamente masculina o familiar- uno de sus componentes estructurales.

Durante su estadía en la provincia, Thomas Hutchinson trabó relación con Antonino Taboada, que lo guio durante buena parte de su viaje. Como es sabido, Manuel, Antonino y Gaspar Taboada, así como Juan Francisco Borges y Absalón Ibarra, formaban parte de un mismo clan familiar, cuyos gobiernos signaron el largo período 1851 -1875. Fueron aquellos los años de modernización incompleta y de relativa estabilidad política -asegurada por “gobierno de familia” y, entre 1862 y 1868, por la alianza con el presidente Bartolomé Mitre- en los que se amplió el estado provincial, se procuró asegurar las fronteras y se enajenaron cientos de leguas de tierra fiscal.² El primer censo nacional de 1869 tuvo lugar durante este peculiar paréntesis y a él nos abocaremos en este artículo focalizando en el departamento de Sumampa.

¿Por qué Sumampa? Entendemos que el sur de Santiago del Estero configura una región singular dentro de la provincia y es nuestro interés explorar hasta qué punto los datos censales se desmarcaban -o, por el contrario, confirmaban- la postal histórica que la escena de Hutchinson condensaba tan vivamente en pocas pinceladas. Como puede apreciarse en el mapa 1, los actuales departamentos de Ojo de Agua y Quebrachos -incluidos en el de Sumampa hasta 1887- reúnen en su vasto territorio un verdadero mosaico geográfico ambiental: dos cordones de sierras bajas -Sumampa y Ambargasta-, una extensa zona deprimida e inundable en las inmediaciones del río Dulce, planicies orientales aptas para la cría de ganado y vastísimas salinas hacia el oeste. En suma, un ambiente más seco, con veranos algo menos rigurosos y formas de emplazamiento diversas de las ribereñas, características de la llanura mesopotámica santiagueña.

En términos históricos, el poblamiento colonial de Sumampa fue tardío y no siguió al habitual reparto de encomiendas. Por otra parte, una prolongada guerra de fronteras con grupos mocovíes, inconclusa todavía en el período bajo estudio,

² Sobre la hegemonía taboadista, ver: Tenti, María Mercedes (2013), *La formación de un estado periférico. Santiago del Estero (1875-1916)*, Santiago del Estero, Ediciones Universidad Católica de Santiago del Estero; Míguez, Eduardo (2021), *Los trece ranchos. Las provincias, Buenos Aires, y la formación de la Nación Argentina (1840-1880)*, Rosario, Prohistoria; Carrizo, Julio (2020), *Juan F. Ibarra y Los Taboada: Caudillos y políticas fiscales, económicas y sociales. Santiago del Estero 1820-1875*. Santiago del Estero, Subsecretaría de Cultura; Banzato, Guillermo y Rossi Cecilia (2018), *Tierra y sociedad en Santiago del Estero: El antiguo Matará, siglos XVII a XX*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

afectó decididamente su devenir. La virtual ausencia de pueblos de indios en el antiguo curato -así como el predominio que, ya a fines del siglo XVII, se afirmaba de las “estancias de españoles”- sugerían un perfil productivo y social alternativo al mejor conocido para Santiago del Estero, al menos en su tramo colonial.³ La prolongada entrega de gigantescas mercedes de tierra -a menudo mantenidas indivisas- (“campos comuneros”), contribuyeron también a la conformación de una estructura agraria variada, que requiere de mayor estudio.

La extrema escasez de fuentes dificulta el seguimiento de la historia decimonónica de Sumampa, especialmente de su primera mitad. Recién hacia 1860, la penuria documental retrocede y hasta contamos con el lujo de algunas fuentes seriales, como los padrones de contribución directa (en adelante CD). Sirviéndonos de estos últimos- y de otros catastros relativos a diversos departamentos- hallamos que más de la mitad del capital ganadero registrado de la provincia se encontraba en las sierras del sur, la región por lejos más desigual de Santiago.⁴ Sabemos también que, en la segunda mitad del siglo XIX, conspicuos personajes de la región adquirieron tierras privadas y fiscales, proceso todavía visible en los planos catastrales de principios del siglo XX.⁵

Este panorama brevemente reseñado abría algunas preguntas. Aunque nuestros resultados siguen siendo preliminares, otras fuentes confirman el ascenso relativo -aunque muy acotado en el tiempo- de las sierras, y en particular de Sumampa, en la segunda mitad del siglo XIX.⁶ Por otra parte, la identificación de algunas grandes estancias -antiguas y recientes- así como de ciertas familias sumampeñas -recordadas aún hoy por su riqueza y omnipotencia- serían asimismo congruentes con el perfil acentuadamente pecuario y con la presencia

³ Farberman, Judith (2022), “Población, tierras y sociedad de frontera en Sumampa (sur de Santiago del Estero), a fines del siglo XVIII”, *Población & Sociedad*, vol. 29, n° 1, pp. 118-146.

⁴ Farberman, Judith y Daniel Santilli (2023), “Capital ganadero y desigualdad en Santiago del Estero. Una aproximación a través de la contribución directa (1859-1876)”, *Trabajo y Sociedad*, n° 40, pp. 5-33.

⁵ La contribución directa de Sumampa de 1864 se encuentra en el Archivo Histórico de la Provincia de Santiago del Estero (en adelante, AHSDE), Asuntos Generales 159, exp. 14018. Los planos catastrales (llamados Planchas Vignale) fueron consultados en la oficina de Catastro de la Provincia. Carecen de fecha y no están referenciados pero se estima que son de principios del siglo XX.

⁶ A fines del siglo XIX, se produjo la incorporación del chaco santiagueño al territorio provincial. Parte de estas tierras fueron dedicadas a la ganadería y, probablemente, hayan desplazado a la región serrana. La puesta en producción de la zona irrigada del río Dulce y el despeque de los obrajes forestales completaron el marginamiento de nuestra región de interés.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

de la gran propiedad (más repartida, aunque informalmente, en los campos comuneros). Por otra parte, la misma complejidad ambiental del departamento permite entrever profundos contrastes productivos y demográficos, así como una estructura agraria seguramente más heterogénea, que una mirada más atenta a nuestro acervo documental ayudaría a desvelar. Con el objeto de ir ordenando ese recorrido, este artículo propone un primer análisis en profundidad de las cédulas del censo nacional de 1869 para Sumampa,⁷ departamento que pensaremos en sus semejanzas y en diferencias con los restantes de la provincia y con otras regiones.

En dos sentidos la fecha del censo coincide con un momento transicional, verdadera bisagra en la historia santiagueña.

En primer lugar, y como se anticipó, fue levantado durante la era Taboada (1852-1875), momento clave en la construcción del estado provincial. A la par que el clan gobernante contaba con sólidos apoyos en el departamento (el caso paradigmático es el del coronel Juan Manuel Fernández, fundador de Villa Quebrachos y propietario múltiple), también enfrentó a potentes opositores, como Francisco Loza, cabeza de una prominente familia de Ambargasta, con intereses en Loreto, Salavina y en la provincia de Córdoba. En segundo lugar, no había despuntado aún la reconversión productiva que habilitaría la singular transición al capitalismo periférico de Santiago del Estero. Aunque los recursos forestales irían aumentando en importancia hacia el siglo XX –a la par del tendido de la red ferroviaria–, la producción identificada como vital hacia 1869 –para este departamento y para casi todos– era la cría de ganado criollo. La cuestión a dilucidar, sin embargo, apunta a las condiciones de esta producción, a su adecuación a la estructura demográfica y a la autonomía relativa de los productores. Sobre este punto, el primer censo nacional arroja algunas pistas que, no obstante, requieren de la problematización de la completa nomenclatura ocupacional que ofrece. En efecto, aunque, supuestamente, la misma reflejaría las respuestas de los individuos censados y las interpretaciones de los escribas, es necesario desentrañar las mucho más opacas relaciones sociales que la sostienen.

Como se comprobará en breve, las cédulas de 1869 no transparentan las especificidades productivas de Sumampa que acabamos de detallar. Por el

⁷ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2003). *Historia Demográfica Argentina 1869-1914*. Editado por el INDEC. Buenos Aires. Cuesta creer que la formación del censo de 1869 no haya dejado huellas en el archivo local: sin embargo, es el caso. Entre las leyes y decretos, hallamos instrucciones para levantar un censo provincial jamás realizado en 1867, pero ni una palabra sobre la mecánica del conteo nacional.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

contrario, nuestro rincón santiagueño parece una pieza más del “país interior”,⁸ modelado por la plurisecular expulsión de los trabajadores, por formas de posesión y propiedad tenidas por anómalas, por la centralidad de un campesinado no siempre autónomo y por la feminización de sus estructuras demográficas y familiares. Esta paradoja nos propone otro desafío: el de la discusión de las categorías censales, en particular de las vinculadas con la nomenclatura ocupacional, cuestión a la que atenderemos especialmente.

La historia demográfica de Sumampa y el censo de 1869

Hasta donde sabemos, del antiguo curato colonial de Sumampa existe (además de la conocida síntesis de 1778) un único padrón: un estado de las “ánimas” de 1794, que analizamos con detalle en un trabajo reciente.⁹ Para el período republicano contamos con simples resúmenes globales y estimaciones de diferente naturaleza y dudosa confiabilidad. Sin embargo, en su conjunto, ofrecen un cuadro aproximado de la situación relativa del departamento en el conjunto provincial y de su evolución demográfica.

La conclusión sugerida por estos guarismos es la de un claro retroceso demográfico hacia la fecha del primer censo nacional, del que consideramos las cifras publicadas (ver cuadro 2). Entendemos que la caída relativa de la participación de Sumampa en el conjunto santiagueño apuntaría al bajo crecimiento de su población, al predominio de la ganadería como actividad económica principal y, sobre todo, a la ampliación del territorio provincial, que agregó nuevos distritos y relegó al puesto 8 el de nuestro interés. De todos modos, no deja de llamar la atención que una relativa prosperidad económica se acompañase de una pérdida de población en beneficio de otros departamentos: es sólo la primera paradoja con la que nuestros datos nos desafían y que requiere de mayor indagación.¹⁰

⁸ Caccopardo, Cristina y José L. Moreno (1997), “Cuando los hombres estaban ausentes: la familia del interior de la Argentina decimonónica”. En Otero, Hernán y Velázquez, Guillermo, Compiladores, *Poblaciones argentinas. Estudios de demografía diferencial*, Tandil, Propiep-IEHS-Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA), pp.143-171.

⁹ Farberman, Judith, 2022, *Ob. Cit.*, pp. 118-146.

¹⁰ Para el período colonial, según pudimos observar a través de los registros de defunciones del curato, los ataques mocovíes determinaron retrocesos y despoblamientos. Sabemos que fue el caso en 1737 y 1738, entre 1745 y 1748 y en 1751, cuando la instalación de la reducción jesuítica de Concepción quizás calmara las aguas. En el siglo XIX, los malones indígenas siguieron siendo un problema –la reducción dejó de existir pero a cambio varios fuertes fueron erigidos–, pero no realizamos todavía un estudio de los libros de defunciones que permita evaluar seriamente la cuestión. Farberman, Judith, 2022, *Ob. Cit.*, p. 122.

Cuadro 1. Evolución demográfica estimativa de Sumampa en el conjunto provincial

Censo y fuente	Sumampa	Tasa de crecimiento	% sobre provincia	Tasa de crecimiento provincial
1778 (Larrouy, 1914)	2144		15	
1794 (Siegrist, 2011)	3013	2,15		
1819 (Maeder, 1969, 53)	5185	2,2	11	
1863 (De Moussy)	8000	1,26	10	
1869 (Indec 2003)	9088	1,13	6,8	2,13

Fuentes: (1) Larrouy, Antonio (1923 y 1927), *Documentos del Archivo de Indias para la historia del Tucumán. Tomos I y II*, Buenos Aires, Rosso; (2) Siegrist, Nora (2011), "Un original Censo de Santiago del Estero en los Registros Parroquiales de la Iglesia de Sumampa: 1698-1794", *Revista del Instituto de Ciencias Genealógicas*, N° 34, pp. 679-685; (3) Maeder, Ernesto J. (1969), *Evolución demográfica argentina de 1810 a 1869*, Buenos Aires, Eudeba, p. 53; (4) INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, p. 305, citando que el "señor De Moussy apreciaba por 1863 la población de Santiago del Estero..." y (5) INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, p. 306.

Por supuesto que el primer censo nacional implica un importante salto cualitativo respecto de los conteos anteriores aunque, como veremos, también arroja dudas no menores. Como es sabido, la mecánica censal -resumida en la misma publicación- difería no poco de la habitual en procedimientos anteriores, que estructuraban los datos a partir de la discriminación de unidades domésticas.¹¹

El empadronador -uno por cada distrito de entre 300 y 600 habitantes- debía volcar la información en libretas preimpresas, de doce renglones por página y 18 páginas, precedidas de una carátula en la que se indicaba la provincia, el departamento, la pedanía, el tipo de población (rural o urbana), el nombre del censista y la fecha (en nuestro caso, 15 de setiembre de 1869). Constan en los cuadernillos el nombre y apellido de los sujetos censados, su nacionalidad y edad, así como la "profesión, oficio, ocupación o medio de vida". En columna aparte, se anotaba si los empadronados sabían leer y escribir y, si era el caso, sus "condiciones especiales" entre las que se contaban las de "ilegítimo", "amancebado", "dementes", "sordomudos", "ciegos", "cretinos" y otras.

¹¹ El censo provincial de 1867 -nunca levantado- disponía la formación de "folios de familia". AHSDE, Leyes y decretos 1865-1869; INDEC 2003, *Ob. Cit.* pp. 726-730.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

En Santiago del Estero se designaron 141 empadronadores, de los cuales 5 –Gamaliel Argañaraz, Sandalio Fernández, Macedonio Cáceres, Pablo Novillo y Francisco Álvarez Tejera– se desempeñaron en Sumampa. Aunque todos pertenecían a las familias principales del departamento, la información disponible sobre ellos no es pareja.

Gamaliel Argañaraz, cordobés y viudo de 35 años, fue anotado en el censo como “maestro de escuela”, aunque dirigía una, de reciente creación.¹² También Pablo Novillo era forastero. Mendocino y soltero de 25 años, en 1869 fue clasificado como “comerciante”. Ligado a un relevante grupo familiar por su parentesco político con los Saravia, dueños de la extensa merced colonial de El Carmen, Pablo debió ser un ave de paso en Sumampa, puesto que no hemos hallado sobre él información anterior ni posterior al censo.

Sandalio Fernández fue registrado como casado, pero a ciencia cierta era soltero en 1869. Tenía 28 años, se lo anotó como “labrador” y probablemente perteneciera a la vasta familia de Juan Manuel Fernández (aunque no hemos podido trazar su parentesco). Como fuera, su arraigo en Sumampa queda más que confirmado: poseedor de un modesto capital de 163 pesos en el catastro de CD de 1864, los datos que encontramos sobre él sugieren un ascenso interesante en años posteriores: en 1877 se lo clasifica como “estanciero” en un padrón electoral, mientras que en los años 80 lo hallamos haciendo negocios inmobiliarios y representando a dos grupos de compartes de las estancias indivisas del Rosario y Los Porongos.¹³

También Macedonio Cáceres fue erróneamente anotado como casado en 1869, cuando en verdad otros datos –y el censo mismo– nos lo presentan como soltero. En los dos registros nominativos (1869 y 1877) figura como estanciero e información complementaria ilumina sobre una trayectoria política ligada a la suerte de los Taboada, ya que fue juez de paz de Sumampa por lo menos entre 1860 y 1863.

Por fin, Francisco Álvarez Tejera, provenía de una familia más arraigada todavía que la de Macedonio: los Tejera de Maroma, en el actual departamento de Quebrachos. Y como Macedonio, también él sería juez de paz aunque una vez

¹² Gramajo de Martínez Moreno, Amalia y Martínez Moreno, Hugo (2005), *Sumampa y Ojo de Agua en las sierras del sur*, Santiago del Estero, Ediciones Quinto Centenario, p. 81.

¹³ El padrón electoral de 1877 en AHSDE, Asuntos Generales 11, Expte. 815. Los libros del juzgado de paz de Ojo de Agua en AHSDE, Juzgados de Paz Interior, Caja 3; el período 1887-1889 es el único conservado. En estos pocos años, Sandalio aparece cuatro veces.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

derrocados los Taboada: lo hemos registrado en esa función en 1877 y 1879.¹⁴ En 1869 fue anotado como labrador, casado con Petrona Argañaraz, de 40 años y con un grupo familiar de difícil reconstrucción (varios menores ilegítimos con el apellido de ambos siguen al registro de la pareja).

En conclusión, de los censistas de Sumampa sólo Gamaliel Argañaraz habría entrado en las preferencias de Diego de la Fuente, autor de las instrucciones, que privilegiaba para la tarea a “empleados nacionales, provinciales, sacerdotes y maestros de escuela”.¹⁵ Sin embargo, a juzgar por sus escritos, los censistas fueron bastante prolijos y difícilmente podamos culparlos de la diferencia del 20% que separa las cifras publicadas de las que surgen de las cédulas y que pueden atribuirse a la pérdida de algunos cuadernillos o a errores de transcripción. A pesar de lo dicho, entendemos que la muestra disponible es más que razonable –y con ella vamos a manejarnos– y no altera en lo sustancial nuestro examen.¹⁶

Por cierto, no es éste el único posible error que hallamos en la versión impresa del censo. La inversión de las cifras correspondientes a mujeres y varones, sólo perceptible a partir de la confrontación con las cédulas, invalida la relación de masculinidad publicada: un dato más que alienta la producción de estudios localizados.¹⁷

Cuadro 2. Población Total

(Diferencia entre publicación del censo y fichas)				
	V	M	Total	RM
Según Censo publicado	4096	4992	9088	82,1
Según Fichas	3191	4046	7237	78,9
Diferencia en %	-22,1	-19,0	-20,4	

Fuente: Cuadernillos del Censo Nacional de 1869 e INDEC, 2003 Ob. Cit.

¹⁴ AHSDE, Asuntos Generales, Legajos 41.11 y 49.9, respectivamente.

¹⁵ INDEC 2003, *Ob. Cit.*, p. 707.

¹⁶ Es difícil que la divergencia señalada modifique nuestras conclusiones porque la falta de cuadernillos afecta tanto a los registros femeninos como a los masculinos, tal como estaba organizada la recolección de datos y su registro.

¹⁷ La RM obtenida según las cifras publicadas es de 121.9; invirtiendo los términos, pasa a ser negativa, 82.1 INDEC 2003, *Ob. Cit.*, pp. 308-309. Si en cambio tomamos en consideración las cédulas disponibles, el cálculo, según se ve en el cuadro 2, es de 78.9.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

Vayamos, ahora sí, a los datos de las cédulas que, con la cautela necesaria, confrontaremos con los existentes para la totalidad de los departamentos santiagueños (disponibles, de momento, sólo en el censo publicado). Que nos deparan una aparente sorpresa ya que, considerados globalmente, no refrendan la estampa de Hutchinson: al cabo, la relación de masculinidad (RM) de Santiago era de 98,5 y superaba la media nacional (una vez descontada la población extranjera).¹⁸ ¿Cómo se condecían estas cifras con aserciones como la que sigue, debidas al mismo Diego de la Fuente?

La reproducción en aquel territorio es fácil y activa y rápido el crecimiento, a punto de haberse calculado que los nacimientos son siempre el doble de las defunciones.

Pero este hecho aceptado tiene su compensación en las emigraciones periódicas, constantes de la población santiagueña a todas las provincias limítrofes y especialmente a las litorales y entre estas a Buenos Aires; este hecho se encuentra comprobado por la composición de la población bonaerense de todas épocas.¹⁹

Quizás la respuesta resida en el hecho de que no todos los departamentos santiagueños eran expulsores en igual medida. En efecto, de los 19 existentes en 1869, 6 mostraban RM positivas y 2, equilibradas. Con algunas llamativas excepciones,²⁰ lo que los datos censales estarían señalando es el declive de la zona de bañados al sur de la ciudad (Soconcho, Salavina y Loreto, todos departamentos con RM negativas) y la confirmación del perfil masculino de los departamentos fronterizos de colonización reciente (Fronteras y Copo I y II y Matará al Sur). El dato más novedoso –a confirmar con el análisis de las cédulas– quizás se encontraba en las RM positivas de los departamentos cercanos a Tucumán (Río Hondo y las dos secciones de Jiménez) y en las RM equilibradas o negativas de la

¹⁸ Si corregimos la inversión entre varones y mujeres en Sumampa, la RM era de 96.1

¹⁹ INDEC 2003, *Ob. Cit.*, p. 306. En el mismo sentido, se afirmaba en el prólogo al censo: “A juzgar por el censo, el estado que más aleja sus hijos, o los reparte en los otros, es Santiago, que tenía fuera de su seno 23.601, o sea casi la séptima parte de su población” p. XXXIII. Por nuestra parte, hemos seguido la cuestión de la migración interna a partir del mismo censo y encontramos que el 15.1 de los migrantes radicados en otra provincia diferente a la de nacimiento correspondía a Santiago del Estero. Confirmando la afirmación del censista, se trataba de la que más migrantes aportaba en porcentaje sobre su población. Lo que no podemos colegir a través de esta fuente es el volumen de la migración temporaria. Guzmán, Tomás y Santilli, Daniel (2013), “Las condiciones de vida de los pobres en la futura Argentina. El largo siglo XIX”. En Di Meglio, Gabriel y Fradkin, Raúl, Compiladores, *Hacer política. La participación popular en el siglo XIX rioplatense*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 363-396.

²⁰ Nos producen profunda desconfianza –a menos que se explique por alguna cuestión coyuntural que se nos escapa– las contrastantes RM de las dos secciones de Silípica. La primera de 122.4; la segunda de 74.1.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

vieja frontera del Salado (Matará al Norte y Matará al Sur, con sus RM respectivas de 86.9 y 98.0). Por fin, Sumampa compartía con los restantes departamentos serranos del sur (Choya y Guasayán) y con los bañados –la región histórica de Santiago del Estero– su RM negativa.

Entonces, desde un primer análisis y ahondando un poco más en la distribución de varones y mujeres por departamento, la “foto” de Sumampa se ajustaba a la canónica postal santiagueña de Hutchinson, De la Fuente y tantos otros observadores. Así lo sugieren la estructura demográfica por edad y sexo, la nula participación del aporte inmigratorio ultramarino y aún de migrantes de otras provincias (incluidos los de la vecina Córdoba, que algunos observadores apreciaban como notables y ascendían a apenas un 3.2% de la población censada).²¹ Tanto para varones como para mujeres, la presencia de otros provincianos es más visible en las cohortes aptas para el trabajo, aunque puedan apreciarse también algunas migraciones familiares y, como veremos luego, un no desdeñable aporte a los sectores que imaginamos más capitalizados. De todas maneras, también entre los migrantes internos, la baja relación de masculinidad –indicativa de movimientos estacionales que los incluían– no parece apartarse de la norma santiagueña.

Sin dudas, la realidad más impactante que descubre la pirámide es la del vasto alcance del fenómeno emigratorio. Ya que, volcadas las cifras en cohortes, el previsible fenómeno de la disparidad entre los sexos luce mucho más dramático.²² De esta suerte, hallamos que la RM negativa general (78.9 hombres por cada 100 mujeres) se reducía a algo más de 50 en las cohortes de entre 20 y 50 años, para mantenerse extremadamente baja también entre los individuos que superaban esa edad, confirmando una notable supervivencia femenina. Una superabundancia relativa de mujeres, que significaba mucho más que un dato estadístico para definir a la sociedad toda.²³ Aunque el censo permita indagar solamente algunos aspectos

²¹ Según el censo, Santiago del Estero era la provincia que, junto a La Rioja, menos inmigración extranjera había recibido. INDEC 2003, *Ob. Cit.*, p. XXXI. En relación a las migraciones internas, estimaba Alejandro Gancedo en 1885 que la tercera parte de la población de villa Ojo de Agua (fundada con posterioridad al censo) era cordobesa. Aunque las conexiones entre las dos provincias eran permanentes, la afirmación suena un tanto excesiva. Gancedo, Alejandro (1885), *Memoria descriptiva de la provincia de Santiago del Estero*, Buenos Aires, Siller & Laas, p. 36.

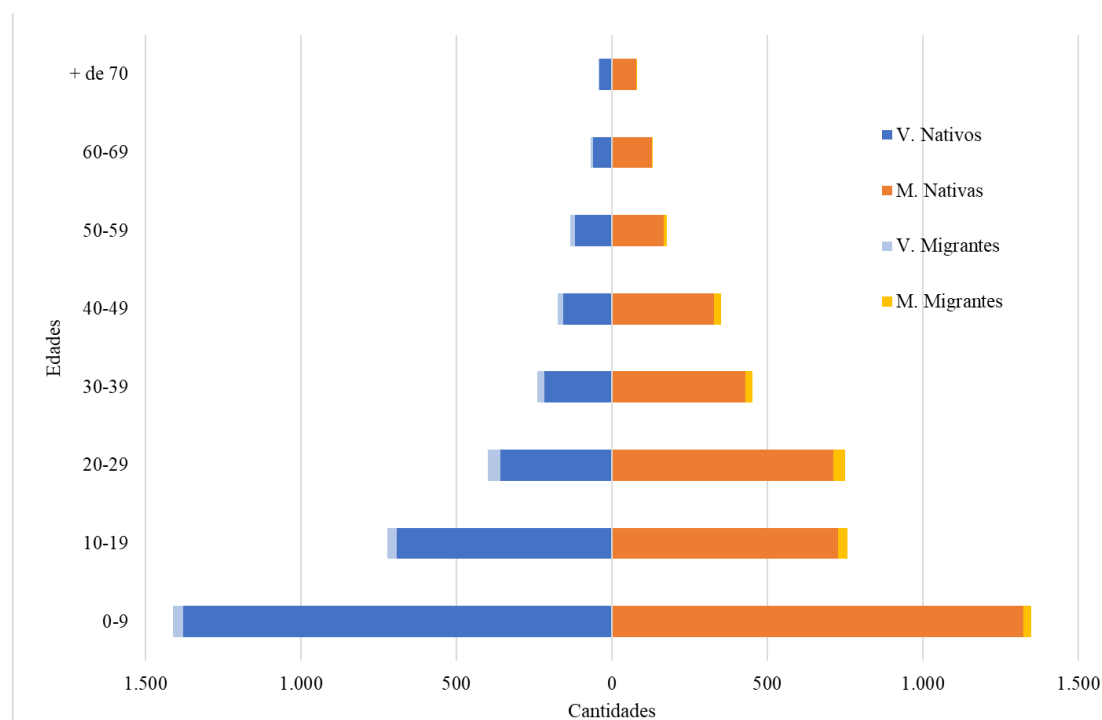
²² A nivel provincial, la relación de masculinidad de Sumampa era la tercera más baja de Santiago del Estero, sólo superada por Silípica 2ª (74.1) y por la ciudad capital (81.9). Ver en el anexo la tabla por cohortes.

²³ Como lo observara oportunamente Canal Feijoo, Bernardo (2010), “De la estructura mediterránea”, en *Ensayos sobre cultura y territorio, de Bernardo Canal Feijoo*, Buenos Aires, Prometeo UNQ, pp. 39-107. Y sin embargo, el agudo ensayista santiagueño entendía que la emigración en Santiago del Estero había comenzado en los años 30, cuando se trataba de un fenómeno pluricentenario.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

–como el de la estructura familiar y el de la ocupación, objeto de este artículo– es claro que también la autoridad masculina, la división del trabajo en el seno de la familia y las relaciones domésticas tradicionales se verían trastocadas. Y también las mismas posibilidades de las mujeres para conseguir pareja estable –más allá de que buena parte de los flujos migratorios masculinos fueran estacionales–, cuestión para la que el censo habilita un primer análisis.²⁴

Gráfico 1. Pirámide de Nativos y Migrantes



Fuente: Cuadernillos del Censo Nacional de 1869

²⁴ Nos preguntamos si la leva para el Ejército de Operaciones en el Paraguay estaba influyendo sobre la histórica RM negativa. No parece ser el caso: de los 6276 movilizados, sólo 245 procedían de la provincia de Santiago del Estero. No se publicaron datos desagregados de género, estado civil, edad, salvo globalmente. El 75% de los varones eran solteros y sólo registraron un 3.7% de mujeres en el cuerpo. INDEC, 2003, *Ob. Cit.* p. 623-627. Descartada la incidencia de la guerra, la migración estacional sigue pareciendo la causa más probable del desequilibrio demográfico. Entre los hombres casados, la misma puede inferirse a partir de la mayor abundancia relativa de las mujeres casadas en edad activa. Volveremos sobre el tema cuando analicemos la reconstrucción de familias.

Cuadro 3. Estado Civil de la población

(15 años en adelante)				
	Soltera/o	Casada/o	Viuda/o	Total
Mujeres	1344	766	236	2346
Varones	676	622	63	1361
Total	2020	1388	299	3707
RM	50,3	81,2	26,7	58,0

Fuente: Cuadernillos del Censo Nacional de 1869

Conviene advertir que, posiblemente, los censistas no se atuvieron a las formalidades de la unión sacramentada y registraron como casadas a buena parte de las parejas que se presumían estables.²⁵ Como fuera, la RM entre los solteros en edad de casarse era de 50.3, lo que estrechaba significativamente la oferta de potenciales compañeros.²⁶ En cambio, entre los y las casadas, el coeficiente ascendía a 81.2, aunque una cantidad importante de las segundas se hallaran presuntamente solas, ya fuera temporalmente o por abandono de sus cónyuges. Esta estructura demográfica feminizada debía reflejarse en las jefaturas de familia, como ya lo habíamos comprobado al analizar los padrones de Sumampa y Salavina (de 1794 y 1819, respectivamente), según los cuales entre el 23 y el 30% de los agregados domésticos tenían a una mujer por cabeza.²⁷ Sin embargo,

²⁵ Las cédulas censales de Sumampa registran a un 33% de menores de 15 años de ambos sexos anotados como ilegítimos. Una vez más, los datos publicados no coinciden y arrojan un 20.2 % para el departamento (porcentaje casi idéntico al promedio para la provincia y para la nación). INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, p. XL. Por cierto, una veloz ojeada a los registros parroquiales tendería a confirmar los datos de las cédulas censales y la confirmación de una tendencia de larguísima data que cuestiona a su vez la condición de “casados” y “casadas” de buena parte de los empadronados.

²⁶ Lo que concordaría con los datos provinciales. Según se afirmaba, Santiago del Estero, Corrientes, San Luis y San Juan registraban el menor número de casados a nivel nacional. INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, p. XXXV.

²⁷ Farberman, Judith, 2022, *Ob. Cit.*, pp. 118-146; Farberman, Judith (1995), “Familia, ciclo de vida y economía doméstica. El caso de Salavina, Santiago del Estero, en 1819”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n° 12, pp. 33-60.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

el censo de 1869 no discrimina los hogares con claridad y se hacen necesarias algunas operaciones para su reconstrucción aproximada.²⁸

De manera pragmática, y siguiendo la disposición de los empadronados en las cédulas censales, consideraremos agregados domésticos a todos aquellos conjuntos en los que 1) a un varón casado le sucede una mujer del mismo estado civil y, eventualmente, un grupo de menores portadores del apellido del hipotético jefe de hogar 2) a una mujer viuda o soltera adulta le siguen sus probables hijos o nietos (que comparten apellido entre sí o que, en el segundo caso, se apellidan como sus presuntas madres). Entendemos que formaban parte asimismo del agregado doméstico otras personas apellidadas como el cabeza de familia –o su cónyuge– anotadas contiguamente (probables suegros, abuelos, hermanos, tíos, etc.), así como sujetos que, por su edad, difícilmente podrían vivir solos (posibles entenados o concubinos). Aunque las peculiaridades santiagueñas desafían un tanto este método sencillo (sabemos muy bien que las estructuras nucleares eran mucho menos comunes que en otras regiones y que los hogares multigeneracionales no eran una rareza), los registros censales desautorizan una mayor osadía analítica.²⁹

Siguiendo este procedimiento, resultan 1.302 unidades nucleares, que reunían 6.519 integrantes, lo que equivale al 90% de la población censada. Afuera de estos hipotéticos hogares, quedan aquellos varones y mujeres que, por no coincidir sus apellidos o por la incongruencia en sus edades, quizás no formaran parte de la familia nuclear, pero sí de la ampliada.³⁰ Es, en efecto, improbable

²⁸ Adaptamos el método de Henry, Louis (1983), *Manual de demografía histórica*, Barcelona, Crítica, para reconstruir los hogares, sin considerar la movilidad cronológica puesto que no incluimos los registros de bautismo y nos contentamos con la “fotografía” del censo. Pusimos a prueba esta metodología en nuestra tesis doctoral. Santilli, Daniel (2008), *Desde abajo y desde arriba. La construcción de un nuevo ordenamiento social entre la colonia y el rosismo. Quilmes 1780-1840*. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en http://www.ravignanidigital.com.ar/tms/series/tesis_ravig/ltr-003-tesis-santilli.pdf

²⁹ En el último folio de los cuadernillos censales se apunta, a manera de síntesis, la cantidad de familias, casas y de personas incluidas en ellas. El número de casas y de familias no es coincidente: quizás por albergar las primeras a varios grupos domésticos. Sin embargo, el recuento de familias sí coincide *grosso modo* con nuestra reconstrucción. En efecto, los cuadernillos suman 1194 familias, cifra no muy alejada de nuestras 1302. También los datos publicados confirmarían nuestra hipótesis, ya que a las 1485 familias deberíamos descontarles el 20% extraviado, reduciéndose el número a 1182.

³⁰ En líneas generales, el censo de 1869 no divide a la población en familias, salvo en casos excepcionales. Estos últimos fueron considerados por Caccopardo, Cristina y Moreno, José Luis, 1997, *Ob. Cit.* en su reconstrucción de la “familia interior”, que incluía a Santiago del Estero. Lamentablemente, ignoramos cuáles departamentos santiagueños (o secciones de ellos) ingresaron a la muestra analizada en el artículo.

que se tratara de individuos sueltos, e imaginamos que era en este universo donde se concentraban los criados, agregados y otros parientes cuyo vínculo desconocemos. Por último, anticipemos que contamos con datos de actividad para 567 individuos que no pueden adscribirse a ningún agregado doméstico. Entre ellos, la RM es de 136, lo que lleva a pensar en la peonada de las grandes estancias, tema que retomaremos más adelante.

La reconstrucción de familias que conseguimos nos permite asomarnos al mundo de las mujeres temporaria o permanentemente solas, cuya participación puede apreciarse en el cuadro siguiente:³¹

Cuadro 4. Estado civil de mujeres jefas de familia

Estado	No.	%
Casadas	190	26,5%
Solteras	382	53,4%
Viudas	144	20,1%
Total	716	100,0%

Fuente: Ídem cuadro 3.

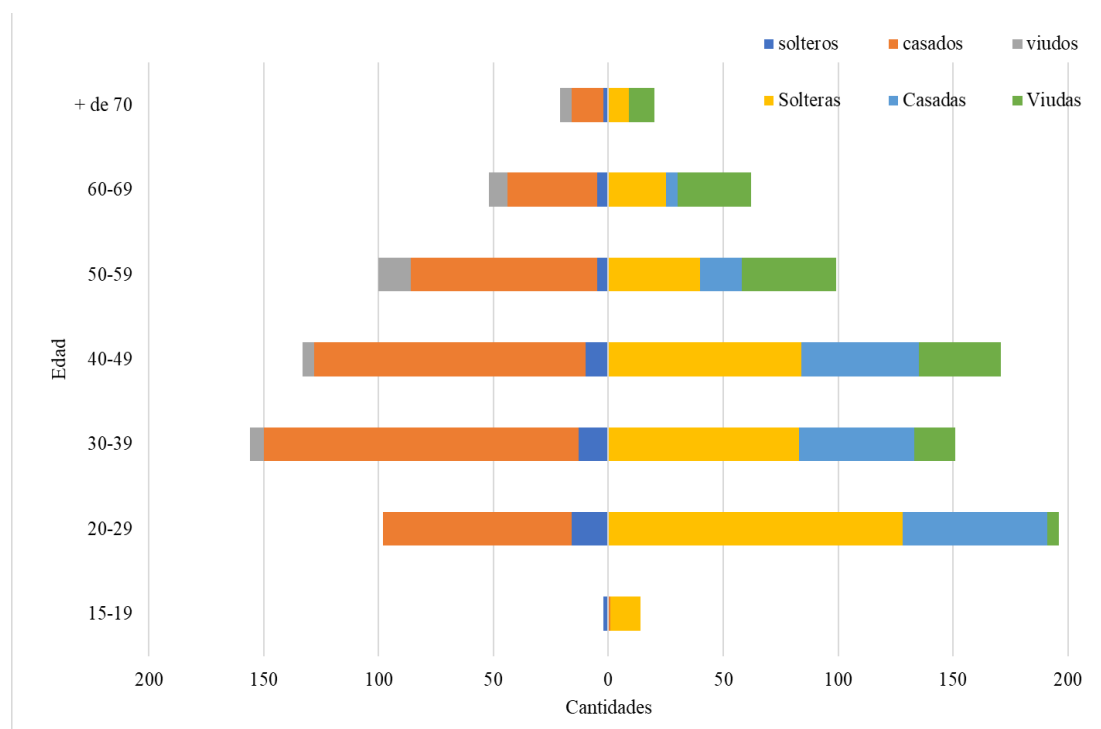
Que las mujeres, de cualquier estado civil, fueran mayoría en el conjunto de los jefes de familia no resultará a esta altura un dato sorprendente. Sí llama más la atención que solamente entre un 30 y un 40% de las mayores de 30 años fueran casadas, como se aprecia en el gráfico 2, y que, en las cohortes posteriores, las últimas superaran por muy poco a las solteras. Como era habitual en los regímenes demográficos antiguos, a partir de los 40 años las viudas irían engrosando su participación en la legión de mujeres solas de todos los estados civiles.³²

³¹ Nos encontramos con este mismo problema, y propusimos una reflexión al respecto, en otro trabajo, basado en el censo de 1895. Santilli, Daniel (2020), "Territorio Virgen". La distribución de la tierra ocupada luego de la "conquista" del desierto. Buenos Aires, 1895", *Mundo Agrario* 21, N° 47, pp. 1-20.

³² Cincuenta años antes, el contiguo curato de Salavina exhibía una pirámide semejante: escasos hombres solteros en edad de casarse, tardía edad al matrimonio para hombres y mujeres y numerosas mujeres solas (ante todo solteras, pero también casadas). De la misma manera, aunque menos extrema, la situación se repite en los datos del padrón eclesiástico de Sumampa de 1794. Farberman, Judith, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 33-60 y Farberman, Judith, 2022, *Ob. Cit.* pp. 118-146.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

Gráfico 2. Jefaturas de familia masculina y femenina



Fuente: Ídem cuadro 3.

En suma, si damos por bueno nuestro procedimiento de reconstrucción, estaríamos verificando una impresionante participación femenina en las jefaturas de familia, bastante superior a las de los recuentos anteriores de Sumampa y del vecino departamento de Salavina. Un examen del estado civil de estas mujeres –de las que eran solteras más de la mitad y viudas un 20%– confirmaría la persistencia de la postal histórica, en un contexto quizás más dramático y consistente con el declive demográfico del departamento en el largo plazo.³³ Estos desequilibrios,

³³ Siguiendo nuestra reconstrucción, consignamos un 27% de jefas de familia casadas que podían (o no) serlo temporariamente. La extendida y plurisecular cultura de emigración santiagueña también ha dejado huellas en las estructuras familiares para momentos recientes tal como lo constataron Forni, Floreal y Benencia, Roberto (1991), “Estrategias rurales de reproducción con alta fecundidad: familia troncal y trabajo y migración por relevos”, en Forni, Floreal, Benencia Roberto y Neiman, Guillermo, *Empleo, estrategias de vida y reproducción. Hogares rurales en Santiago del Estero*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 63-119.

particularmente acusados en las edades activas –más del 80% de las menores de 29 años eran jefas de familia solteras–, despiertan dudas razonables acerca de la capacidad de reproducción de esta sociedad. Intentamos una primera aproximación al problema calculando la razón de dependencia demográfica potencial propuesto por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), aunque adaptando la metodología al contexto específico.³⁴

Cuadro 5. Razón de dependencia demográfica potencial

Edad	V	M	Total
Menor de 10 y mayor de 70	1434	1395	2829
Entre 10 y 70 años	1757	2651	4408
S/D	1		1
Razón	82	53	64

Fuente: Ídem cuadro 3

Se entiende que cada 100 adultos potencialmente activos, había 64 individuos no aptos para el trabajo (y sostenidos por los primeros). Como lo demuestra la razón desagregada por sexos, era el trabajo femenino el que compensaba la brecha, cuestionando las definiciones de la CEPAL que, para este caso, darían a pensar que la sociedad de Sumampa transitaba en 1869 por

³⁴ El método de CEPAL considera la relación entre la población potencialmente activa y la cantidad de habitantes inhabilitados para trabajar –que incluiría a los menores de 15 años y mayores de 65–. Para el caso santiagueño, extendimos la aptitud para el trabajo desde los 10 hasta los 70 años de vida. La edad mínima se basa en el trabajo de Forni, Floreal y Benencia, Roberto, *Ob. Cit.*, p. 39 que estima ese límite para años relativamente recientes. Por cierto, como se verá luego, los censistas de 1869 también atribuyeron ocupación a un grupo significativo de 181 niños y niñas de entre 6 y 9 años. Sin embargo, optamos por la frontera de 10 años porque es a partir de esa edad que el dato de ocupación se registra de manera más sistemática. https://celade.cepal.org/redatam/pryesp/sisppi/webhelp/relacion_de_dependencia.htm y CEPAL (2009), Proyección de población. América Latina y el Caribe. Observatorio demográfico, 6 (7), 9-17. La relación surge del cociente entre la población inactiva, porque todavía no se han incorporado al trabajo (menores de 10 años) y los que ya han salido del trabajo (mayores de 70 años) y la población en edades potencialmente activas (entre 10 y 70 años). El resultado indica la cantidad de personas inactivas por cada cien activas.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

una cornisa. Y sin embargo, el abultado escalón inferior de la pirámide sugiere lo contrario: una reproducción que, según la RM de esa cohorte (105), puede estimarse como estándar.³⁵

Ello es consistente con un régimen de fecundidad que no desentonaba con el del conjunto del país.³⁶ En este sentido, la baja tasa de crecimiento y la desproporción entre activos y pasivos se explicaría más por las migraciones masculinas –en buena medida estacionales– que por una presunta crisis demográfica. El supuesto predominio de la ganadería, menos intensiva en mano de obra, habría colaborado también con el funcionamiento de este verdadero laboratorio de supervivencia que era (y sigue siendo) Santiago del Estero. Y se dice “supuesto” porque la nomenclatura ocupacional, como veremos en lo que sigue, entra en tensión con este cuadro...

La nomenclatura ocupacional

En las cédulas censales correspondientes a Sumampa se declaró la actividad de 4.398 personas, equivalente al 60.7% de la población empadronada (en un 96%, mayor de 10 años).³⁷ El gráfico 3 muestra la distribución entre las

³⁵ Henry, Louis, 1983, *Ob. Cit.*

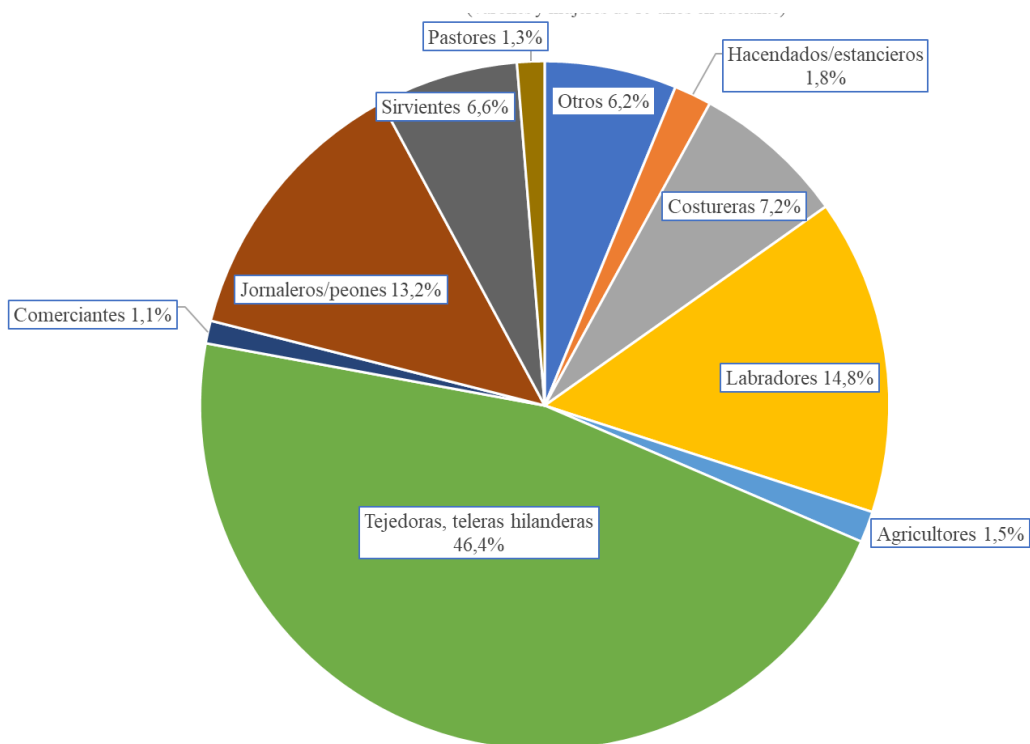
³⁶ Aunque de acuerdo con De la Fuente, en Santiago del Estero “los nacimientos son siempre el doble de las defunciones” INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, p. 306 e incluso para períodos recientes se ha subrayado la alta natalidad (Forni, Floreal y Benencia, Roberto, 1991, *Ob. Cit.*, pp. 63-119), las cifras aportadas por el mismo censo no son consistentes con este panorama. La aplicación del método de medición de la fecundidad de Hernán Otero, basado en la relación entre los niños de 0 a 4 años y las mujeres entre 15 y 49, mostraría resultados similares a los de otras provincias. Para realizar este ejercicio, debimos modificar levemente la escala (utilizamos 0 a 5 y 16 a 50) en vistas de que el censo publicado no informa del mismo modo las edades. Encontramos que, mientras para el promedio nacional, la tasa de fecundidad era de 0.78 y para la provincia de Buenos Aires de 0.74, para Santiago del Estero era de 0.72 (y por tanto, la más baja de este grupo) (INDEC, *Ob. Cit.*, p. 633). No obstante, Sumampa sigue destacándose por un guarismo alto, 0.88, dentro de los valores santiagueños. Otero, Hernán (2023), “Aproximaciones al concepto de frontera demográfica”. La provincia de Buenos Aires en 1881”, *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 23 (1), pp. 1-26; Contente, Claudia y Santilli, Daniel (2024 en prensa), “El final de la frontera sur. Buenos Aires, 1895” *Boletín Americanista*.

³⁷ Este porcentaje de asignación de ocupaciones es levemente inferior al de la provincia en general (63.9), que no discrimina por departamento. INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, pp. 318-322. Según dijimos en la nota 34, para todos los cálculos, con excepción del concerniente a trabajo infantil, descontaremos a los 181 niños menores a 10 años con ocupación designada. En cambio, no excluirémos a los mayores de 70 años porque entendemos que –especialmente las mujeres– eran parte del proceso productivo y porque el censista les atribuyó ocupación en un 60%.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

ocupaciones especificadas en las cédulas que, por su peso cuantitativo o por su relevancia social, consideramos más importantes.³⁸ Por los motivos ya expuestos, sólo se comprenden aquí a los 4036 individuos de 10 y más años.

Gráfico 3. Distribución agrupada de la mano de obra (varones y mujeres de 10 años en adelante)



Fuente: Ídem cuadro 3

Quizás el dato más impactante -pero a esta altura poco sorprendente- sea que nada menos que el 60.7% del universo clasificado fuera femenino y que las actividades textiles -en particular los tejidos e hilados- mostraran tal preponderancia (ver anexo A). En honor a esta realidad, comenzaremos el

³⁸ Y que, *grosso modo*, se repiten para el resto de Santiago del Estero y de las provincias del Interior. Con algunas diferencias significativas que iremos señalando en el análisis pormenorizado por ocupación.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

análisis por las ocupaciones de las mujeres que, junto a los niños, componían la población menos móvil y que sostenía con sus esfuerzos la economía doméstica.

En efecto, de los datos de ocupación de 2.450 mujeres mayores de 10 años surge que una abrumadora mayoría (88%) trabajaba en hilanzas, telas o costuras. Claro está que no se trataba de un rasgo novedoso, ni exclusivo de Sumampa: la textilera santiagueña tenía notables antecedentes coloniales (¡y prehispánicos!) y tejedoras y teleras dominaban la nomenclatura ocupacional en casi todos los departamentos de la provincia.³⁹ Sin embargo, había que esperar al primer censo nacional para contar con una taxonomía que permitiera poner negro sobre blanco el impresionante alcance de esta actividad casi monopolizada por las mujeres y sobre la que contamos con escasísima información cualitativa para la época.⁴⁰

Ya hace muchos años, Juan Carlos Garavaglia cartografió en un trabajo señero la extensa área especializada en la producción de textiles rústicos que se extendía a lo largo y a lo ancho de Santiago del Estero, Catamarca, San Luis y

³⁹ Tasso, Alberto (1999), "Oficios y profesiones en el mercado de trabajo de Santiago del Estero (Argentina) entre 1869 y 1914", *Trabajo y Sociedad*, N° 1, pp. 1-20. Cabe destacar que, una rápida ojeada a la nomenclatura ocupacional del censo para otras provincias del interior muestra la relevancia de la categoría de tejedora/hilandera en Córdoba, San Luis, La Rioja, Catamarca, Tucumán y Jujuy (nunca por debajo del 20% de la población clasificada). Sin embargo, Santiago del Estero –con sus 32.181 tejedoras e hilanderas, de las que cerca del 6% residían en Sumampa– no era superada por ninguna de ellas en cifras absolutas ni relativas y sólo allí configuraba la primera categoría (47% de los individuos clasificados en las ocupaciones elegidas). Lo que revela la identificación casi total entre mujer y tejedora/telera o hilandera y el registro más cuidadoso (o sincero) de las ocupaciones femeninas de todas las edades.

⁴⁰ Incluimos en el rubro textil a teleras, tejedoras, hilanderas y costureras. Aunque se reconocía en el censo de 1869 que "además de las industrias de cada departamento existe en esta provincia la de los tejidos, que ejercen especialmente las mujeres, hilando, tiñendo y tejiendo telas con las que hacen ponchos, frazadas etc." y que su cantidad las volvía "un ramo fuerte de comercio" (INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, p. 302), no hemos encontrado más que menciones marginales y aisladas sobre la tejeduría. Más aún, Lorenzo Fazio decía en 1889 que se trataba de una "industria insignificante por cuanto lo son los capitales que en ella se emplean, a pesar de emplearse en ella dos mil personas a lo menos". Fazio, Lorenzo (1889), *Memoria descriptiva de la Provincia de Santiago del Estero*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, p. 413. En este sentido, el memorialista –de cuyas cifras de empleo desconfiamos–, valoraba más la grana empleada en la tinte de las telas que las telas mismas. Sobre la circulación de los textiles, el memorialista menciona un tráfico hormiga que descansaba en los esposos y parientes migrantes de las tejedoras e identifica en Córdoba, Rosario y Buenos Aires los principales mercados. Algo similar expresa el otro memorialista santiagueño, Gancedo, Alejandro, 1885, *Ob. Cit.*, p. 91 al referir que "el camino que parte de Salavina y costea la margen derecha del Dulce y desde la Laguna de los Porongos gira directamente a Santa Fe "que es continuamente recorrido por los gauchos santiagueños que van a canjear sus tejidos por ganado yeguarizo".

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

Córdoba y que llamó “del poncho”.⁴¹ Junto a Claudia Wentzel, encaró tiempo después el mismo problema bajo otra perspectiva: la que asociaba la tejeduría doméstica con una configuración social precisa, la de las regiones de emigración.⁴² En este sentido, la pirámide de Renca de 1812 -el pueblito puntano propuesto como ejemplo- resultaba casi idéntica a la de nuestra Sumampa de 1869. Idéntica en sus estructuras demográficas (sin migrantes de otras provincias, con relaciones de masculinidad bajísimas y abundancia de jefaturas de familia femeninas) y también en sus nomenclaturas ocupacionales. La de Renca, como la de Sumampa, en otras palabras, resultaba equiparable a casi *cualquier* sociedad campesina de la Argentina interior del siglo XIX.⁴³

Tres categorías ocupacionales principales se vinculaban en el censo puntano con la manufactura textil: tejedoras (66.5% de las mujeres con ocupación), hilanderas (7.8%) y costureras (11.6%). En Sumampa, las dos primeras mostraban una participación similar a la de Renca (donde las costureras componían un grupo insignificante), aunque la relevancia en la distinción del oficio parece menos clara en nuestro caso. En efecto, Garavaglia y Wentzel encontraron que las hilanderas solían ser, en promedio, más jóvenes que las tejedoras (17 y 30 años respectivamente), por lo que estas categorías bien podían leerse como “etapas en la vida productiva de la mujer campesina”.⁴⁴ En contraste, el promedio de edad de las tejedoras era, para el departamento de nuestro interés, más bajo que el de las hilanderas, aunque el dato diga poco por coexistir en ambos grupos

⁴¹ Garavaglia, Juan Carlos (1986), “Los textiles de la tierra en el contexto colonial rioplatense: ¿una revolución industrial fallida?”, *Anuario del IEHS*, N° 1, pp. 45-87. A juzgar por los datos globales de 1869, tal caracterización mantenía todavía su validez e incluso podría ampliarse. Casi 14.000 tejedoras e hilanderas fueron registradas en Córdoba, 3.300 en San Luis, 4.500 en La Rioja, casi 7.000 en Catamarca y algo más en Tucumán, más de 7.000 en Salta y unas 6.000 en Jujuy.

⁴² Garavaglia, Juan Carlos, y Wentzel, Claudia (1989), “Un nuevo aporte a la historia del textil colonial: Los ponchos frente al mercado porteño, 1750-1850”, *Anuario del IEHS*, N° IV, pp. 211-241. Ciertamente es que también el reclutamiento militar de la época pudo incidir y aumentar la baja RM de Renca.

⁴³ También lo habían advertido los trabajos de Carlos Sempat Assadourian sobre la campaña cordobesa, aunque se valieran de otras fuentes. El historiador cordobés retrató a estas mujeres, cuyo trabajo carecía de costo de oportunidad, que tejían a cambio de adelantos para los comerciantes que circulaban por la campaña, igual que en tiempos coloniales. Sólo los mercados habían ido variando a lo largo de los años (Buenos Aires había ido desplazando a los altoperuanos); las formas de producción domésticas se mantenían idénticas. Assadourian, Carlos Sempat (1982), “El sector exportador de una economía regional: producción y circulación de mercancías en el interior de un conjunto regional”, en *El sistema de la economía colonial*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 222-276.

⁴⁴ Garavaglia, Juan Carlos y Wentzel, Claudia, 1989, *Ob. Cit.*, p. 225.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

niñas, jóvenes y ancianas.⁴⁵ La información etnográfica nos ha permitido develar el misterio: la tejeduría requiere de mayor experticia, pero también de la fuerza física y de la buena vista de la juventud. Es así que los hilados, todavía hoy, suelen *abrir y cerrar* el ciclo ocupacional de la mujer campesina.

En cambio, el rótulo de “costurera” podría tener un sesgo similar al que notaron en su momento Garavaglia y Wentzel⁴⁶ para las hilanderas puntanas: dos tercios de las así clasificadas eran solteras y su promedio de edad significativamente más bajo (22 años). ¿Se trataba de una categoría comodín para señalar a las aprendizas del oficio? Nos inclinamos a creer que sí.⁴⁷ Como fuera, y más allá de estas conjeturas, el dato incontrastable es el ya señalado por Garavaglia de la *universalidad* de la actividad textil entre las mujeres de cualquier edad y estado civil, más allá de que ésta se sumara a otras múltiples ocupaciones que, naturalmente, el censo no registra. Por fin, la nomenclatura restante se distribuye entre otras tareas mujeriles (planchadoras, lavanderas, bordadoras, cocineras, olleras, parteras, curanderas, que apenas sumaban un insignificante 4%) y un 8% en el que predominan de manera decisiva ocupaciones no específicas –por ejemplo, “sirvienta”–, pero que sugieren inequívocas relaciones de dependencia personal (volveremos sobre esta cuestión).

Vayamos ahora al trabajo de los niños de ambos sexos, que engrosaban la población activa en más de un 20%.⁴⁸ Una primera noción ya la tenemos, puesto que el universo femenino incluía a no pocas tejedoras e hilanderas de tierna edad. Sin embargo, interesa ahora analizar en su totalidad el mundo de estos

⁴⁵ En el actual departamento de Ojo de Agua la tradición artesanal textil se sigue manteniendo y entre sus productos destacan unas bellas y coloridas mantas. La preparación de las telas es integral: desde muy jóvenes aprenden a esquilar, seleccionar la lana, teñirla, hilar, urdir y tejer. Al igual que el tejido, el hilado puede hacerse con mayor o menor pericia, aunque la primera tarea requiera de un esfuerzo físico menor (quizás esto explique una proporción mayor de “ciegas”, “inválidas” y “débiles mentales” entre las hilanderas). Aún para el siglo XX, testimonios orales hacen referencia a intercambio de alimentos por servicios de hilado. (Alfredo Bustamante, comunicación personal).

⁴⁶ Garavaglia, Juan Carlos y Wentzel, Claudia, 1989, *Ob. Cit.*

⁴⁷ En el censo de 1895, prácticamente desaparece la categoría de “telera” o “tejedora”. Más que al ocaso de la actividad, ello podría atribuirse a la estandarización de ciertas categorías atinentes sobre todo al trabajo femenino –como “costurera” y “planchadora”–.

⁴⁸ Este fenómeno bien podría vincularse con la baja escolarización de la niñez. En efecto, de los escasos varones y mujeres que leían y escribían (313) apenas 39 eran menores de 14 años (y a algunos se les asignó ocupación). Otra posibilidad apuntaría a las ya mencionadas dificultades de los menores para migrar solos.

precoces trabajadores, también en pos de desentrañar el sentido de las categorías censales. Para guardar coherencia con los criterios expuestos anteriormente, consideraremos dos cohortes diferentes: la de varones y mujeres de 6, 7, 8 y 9 años y un segundo grupo, ya plenamente activo y más sistemáticamente clasificado en su ocupación, de 10 a 14 años.⁴⁹

Cuadro 6. Menores de 15 años

	V			M			Total		
	Total	Ocup.	% Ocup.	Total	Ocup.	% Ocup.	Total	Ocup.	% Ocup.
6 a 9 años	558	95	17,0	501	86	17,2	1059	181	17,1
10 a 15 años	414	266	64,3	352	250	71,0	766	516	67,4
Total	972	361	37,1	853	336	39,4	1825	697	38,2

Fuente: Ídem cuadro 3.

Antes de entrar de lleno en las categorías ocupacionales de la niñez, vayan algunas observaciones. Ante todo, la plena naturalización del trabajo infantil, reflejada esta vez en la asignación de ocupaciones a niños muy pequeños y a una muy buena parte de ellos.⁵⁰ En segundo lugar, cabe recordar que sólo en estas

⁴⁹ Consideramos 7 años como umbral para las mujeres porque tal es la edad más baja en que el censista le asigna ocupación a una niña. En el caso de los varones, con excepción de un único “pastor” de solamente 6 años, la ocupación es explicitada a partir de la misma edad.

⁵⁰ Como es sabido, el trabajo infantil existía (como sigue existiendo) en todas las provincias, pero no siempre se lo registraba. Un manto de ambigüedad (que se sostenía en las tenues fronteras que solían separar crianza y empleo) encubría distintas formas de servidumbre, que los censos normalmente no explicitaban. En este sentido, asombra el sinceramiento que expresa la asignación de trabajos a menores en Santiago del Estero: es justamente esta inclusión la que engrosa al conjunto de los clasificados. Lo esquivo del problema y la escasez de estudios para el siglo XIX nos dejan con pocos datos que habiliten una comparación. Aunque producidos de manera diferente, sabemos que, en 1869, al 12,6% de los niños y niñas de Bahía Blanca (8 a 14 años) se les atribuyó

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

cohortes se aprecia cierto equilibrio entre los sexos, resultado de la imposibilidad de migración solitaria para los niños. En tercer lugar, es destacable la ligera ventaja de las niñas por encima de los varones (cohorte de 10 a 15 años) en la clasificación ocupacional. Por último, como comprobamos en referencia a las tejedoras e hilanderas, la nomenclatura de ocupaciones infantiles es en buena medida común a la de otras cohortes. Sin embargo, hay deslizamientos y especificidades –algunas sexualmente determinadas– que requieren de nuestra atención y es sobre ellas que habremos de detenernos (ver Anexo B).

La primera categoría que interesa analizar es la de “sirviente” (o “sirvienta”): la más abultada entre niños y niñas menores de 15 años (y que cobija al 32% de los clasificados).⁵¹ Recordemos nuevamente que, aunque preponderante entre los más jóvenes (al igual que en otras geografías), no se trataba de una categoría exclusivamente infantil. Sin embargo, el género estaba tallando de manera decisiva en su contenido, ya que algo más del 20% de los “sirvientes” varones que escapan a nuestras cohortes de interés contaba con más de 14 años y, de este grupo, apenas 6 individuos eran mayores de 18 (incluyendo a un “sordomudo” y a un “demente”). En contraste, la categoría de “sirvienta” parece mucho más populosa y las niñas menores de 15 componían algo menos de la mitad del grupo.⁵²

Si “sirviente” aplicaba a mujeres y varones en similares proporciones, “jornalero” o “peón” –que tomaremos como sinónimos– eran categorías casi

alguna ocupación y que el 28.9% de los niños y niñas de 8 a 13 años del departamento capital en Tucumán (a partir de una muestra aleatoria de 927 niños, 14% del total registrado) se hallaba en la misma situación. Como puede apreciarse, se trata de porcentajes bajos en comparación con los sumampeños y -muy probablemente- con los de la provincia de Santiago en general. Los datos de Bahía Blanca son de elaboración propia basada en Santilli, Daniel y Ratto Silvia (2004), “De factoría a poblado agropecuario. La evolución del partido de Bahía Blanca hacia 1869”, *Cuadernos del Sur*, 33, pp. 47-78; sobre Tucumán, Álvarez, Beatriz y Correa Deza, María Florencia (2013), “La movilidad social en Tucumán, Argentina, 1869-1895”. *América Latina en la Historia Económica*, 20-1, p. 137. Sobre la servidumbre infantil en Buenos Aires, Allemandi, Cecilia (2017), “El servicio doméstico como espacio social para la infancia pobre (ciudad de Buenos Aires, fines del siglo XIX y principios del XX”, *Investigaciones y Ensayos*, 64, pp. 1-27.

⁵¹ Siguiendo nuestra reconstrucción de familias, encontramos que los menores de 15 años con ocupación sirviente/a que no quedaron insertados en ninguna familia reconstruida representaban el 22% de ese universo.

⁵² Bien que, entre las “sirvientas” adultas, el límite de edad no superaba los 40 años. Sólo encontramos tres excepciones de 56, 70 y 80 años. Todas ellas eran solteras.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

exclusivamente masculinas en los grupos de edad que estamos analizando.⁵³ Notemos el desplazamiento entre los dos grupos de varones en análisis: si entre los niños los “sirvientes” ocupaban el primer lugar, los “peones” lo hacían en el segundo. Por cierto, estos peoncitos son solamente el 23% de los registrados de todas las edades en la categoría que, de todas formas, muestra un promedio de edad más bien bajo (23.6 años): estaríamos, pues, frente a una clasificación similar a la de las “sirvientas”, pasible de encontrar fuera del grupo de edades bajo análisis.

Es que, en rigor, la categoría infantil por excelencia es la de “pastor” (o “pastora”) de ovejas.⁵⁴ Notemos cómo decrece su participación entre los dos grupos de edad que delimitamos, denotando que se trataba del primer trabajo que tocaba en suerte a los más pequeños (especialmente a los varones). Sin duda, es un dato (“el dato”) a relacionar también con el arrasador predominio de las hilanderas y las tejedoras, muchas de las cuales eran también dueñas de sus propios rebaños.⁵⁵ Lo que casa bien con un último punto a analizar en torno al trabajo

⁵³ En otras provincias, como la de Buenos Aires, la condición de jornalero y peón apuntaban al pago diario y a la temporalidad y al trabajo fijo y a veces especializado en el segundo. Sin embargo, en Santiago del Estero y también en el resto del interior solían utilizarse como equivalentes (y el censo de 1869 las unifica en los resúmenes de ocupaciones por provincia). Entre otros ejemplos, dice Lorenzo Fazio en su *Memoria* que “los peones o jornaleros santiagueños adquirieron fama de indolentes” y que Saint Germe, el propietario de un ingenio azucarero había dirigido el trabajo de “600 peones jornaleros”. Fazio, Lorenzo (1885), *Ob. Cit.*, p. 107 y 159, respectivamente. María Paula Parolo (2008) relevó la misma sinonimia para principios del XIX en varios curatos tucumanos. Parolo, María Paula (2008). *Ni súplicas ni ruegos. Las estrategias de subsistencia de los sectores populares en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*, Rosario, Prohistoria, p. 73. En otro orden de cosas, cabe señalar que el censo registra también a 12 “peonas” y una “jornalera”, todas ellas mayores de 15 años, aunque jóvenes en su totalidad.

⁵⁴ Según Alejandro Gancedo, 1885, *Ob. Cit.*, p. 148 “El cuidado de las majadas de ovejas y cabras están a cargo de uno o dos perros, tan acostumbrados que no se separan ni un momento de la majada. Por la mañana las conducen al campo de pastoreo y vuelven por la tarde a colocarlas en el chiquero (al aire libre, como los corrales del ganado mayor). La época de la esquila es en primavera”. Información etnográfica nos confirmó la presencia de niños entre los pastores (que salen en pareja e hilan con sus husos mientras caminan, como todavía hoy se hace en los Andes), aunque no la utilización de perros a la que refiere el memorialista.

⁵⁵ En nuestro análisis de los catastros de Contribución Directa comprobamos que Sumampa no se distinguía especialmente por la cantidad de ganado ovino registrado. En cambio, eran los departamentos situados en los bañados del Río Dulce (Salavina, Atamisqui, Loreto) los que, en cierta medida, se especializaban en la producción ovina (también Fazio lo destaca). Entendemos que la falta de registro se vincula con el carácter campesino de esta producción ganadera, que acercaría a Sumampa a la “postal histórica” de Santiago. Farberman, Judith y Santilli, Daniel, 2023, *Ob. Cit.*, pp. 5-29.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

de las niñas: aunque las pequeñas sirvientas fueran numerosas (especialmente en la primera cohorte), la suma de hilanderas, tejedoras, pastoras y costureras resulta siempre la más abultada. En otras palabras, con algunos deslizamientos, la estructura de ocupaciones femenina estaba orientada a la producción del textil doméstico desde la edad más temprana, en un oficio que se transmitía de madres (o abuelas) a hijas y nietas.

Ya es hora de pasar a los varones adultos y a sus ocupaciones, casi todas vinculadas con trabajos rurales.⁵⁶ Ya comentamos que algunas de las categorías – como las de sirvientes, jornaleros y peones, además de otras muy minoritarias en las que, entendemos, mediaba una relación salarial (como “capataz”, “domador” y otras)– indican claramente un vínculo de dependencia. Sin embargo, otras que en contextos diversos habríamos considerado autónomas –por pertenecer el producto final del trabajo al productor– como la de labrador (y aún la de tejedora o hilandera), requieren en nuestro caso de una mayor problematización. En efecto, la dilatada difusión de la *agregaduría* en Santiago del Estero, un vínculo complejo de precisar y cuantificar, así lo exige.⁵⁷

Como es sabido, la categoría de “agregado” no es ocupacional sino social. De los pleitos judiciales custodiados en el archivo provincial, surge que, en la práctica, el sentido de la *agregaduría* se definía por oposición al “dueño”, a quien el agregado respondía⁵⁸. Lorenzo Fazio resumió esta relación en términos que vale la pena transcribir por extenso, aunque ameriten cierta crítica:

⁵⁶ Entre los trabajos urbanos destacaban los de platero, zapatero, carpintero, sastre, sombrero, militar, sacerdote, sombrero y maestro de escuela. Sin embargo, cabe destacar que en Sumampa no existía ningún pueblo o villa hacia 1869. Ni siquiera la sede parroquial estaba alojada en un centro urbano por modesto que fuera.

⁵⁷ En nuestros análisis de Sumampa en 1794 y de Salavina en 1819, los agregados aparecían así categorizados y alcanzaban a un 10% del padrón. Sin embargo, además de que, especialmente para Sumampa, existió subregistro, es plausible que fueran aumentando su peso demográfico a lo largo del siglo XIX, en la medida en que se afirmaban los derechos de propiedad y se traspasaban grandes cantidades de tierra fiscal, como ocurrió a partir de la era Taboada. Farberman, Judith, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 33-60 y Farberman, Judith, 2022, *Ob. Cit.*, pp. 118-146.

⁵⁸ Palomeque, Silvia (1992), “Los esteros de Santiago. (Acceso a los recursos y participación mercantil. Santiago del Estero en la primera mitad del siglo XIX)”, *Data*, N° 2, pp. 9-63; Farberman Judith, 1995, *Ob. Cit.*, pp. 33-60; Farberman, Judith (2018), “Dueños, agregados, derechos de propiedad y matrices comunales en Santiago del Estero. Una aproximación histórica, en Paz, Raúl, Rodríguez Sperat, Ramiro y Jara, Cristian, Coordinadores, *Sistemas comunales y explotaciones sin límites definidos. Persistencia del campesinado en la Argentina*, Santiago del Estero, EDIUNSE, pp. 63-105, entre otros trabajos.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

En la campaña de Santiago llámense agregados aquellas familias pobres que hacen su casa en un campo ajeno y compensan la buena voluntad del propietario ofreciéndole su trabajo personal mediante un módico salario cuando éste lo necesita para llevar a cabo grandes trabajos.⁵⁹

Según el memorialista, la agregaduría reemplazaba en la provincia al arrendamiento y quienes acogían a las “familias pobres” eran los “propietarios de grandes áreas”. Sin embargo, tanto la existencia del “módico salario”, como la envergadura de los propietarios son materia discutible, ya que el agregado solía trabajar sin pago alguno y no era necesario ser un terrateniente para cobijarlos. De hecho, la figura está presente en los pueblos de indios coloniales y, más interesante para nuestro período, en los campos comuneros, propiedades indivisas que reconocían numerosos y muy desiguales “dueños” (algunos de los cuales, por su notoria pobreza, asimilables a los “agregados”).⁶⁰ En cualquier caso, queda claro que el “agregado” (o, más precisamente, las familias agregadas) entregaba eventualmente su trabajo personal (o sus hilanzas y tejidos) a los dueños del campo, a cambio de dejarlos poblar y de recibir protección.⁶¹ Este sentido es el que todavía hoy resuena en los testimonios orales y en las fuentes judiciales, donde los agregados abundaban entre los testigos, cuando no eran objeto de “lanzamiento” por mala conducta o por arrogarse “indebidos” derechos sobre las tierras que a veces venían ocupando por generaciones. Naturalmente, el censista de 1869 no los apuntó en las cédulas, como sí lo habían hecho los amanuenses de los padrones de 1795 y 1819. Sin embargo, como intentaremos explicar, podemos intuir esta relación de dependencia detrás de algunas de las ocupaciones que ya revisamos (como la de “sirviente”) y también de otras engañosamente autónomas.

⁵⁹ Fazio, Lorenzo, 1889, *Ob. Cit.*

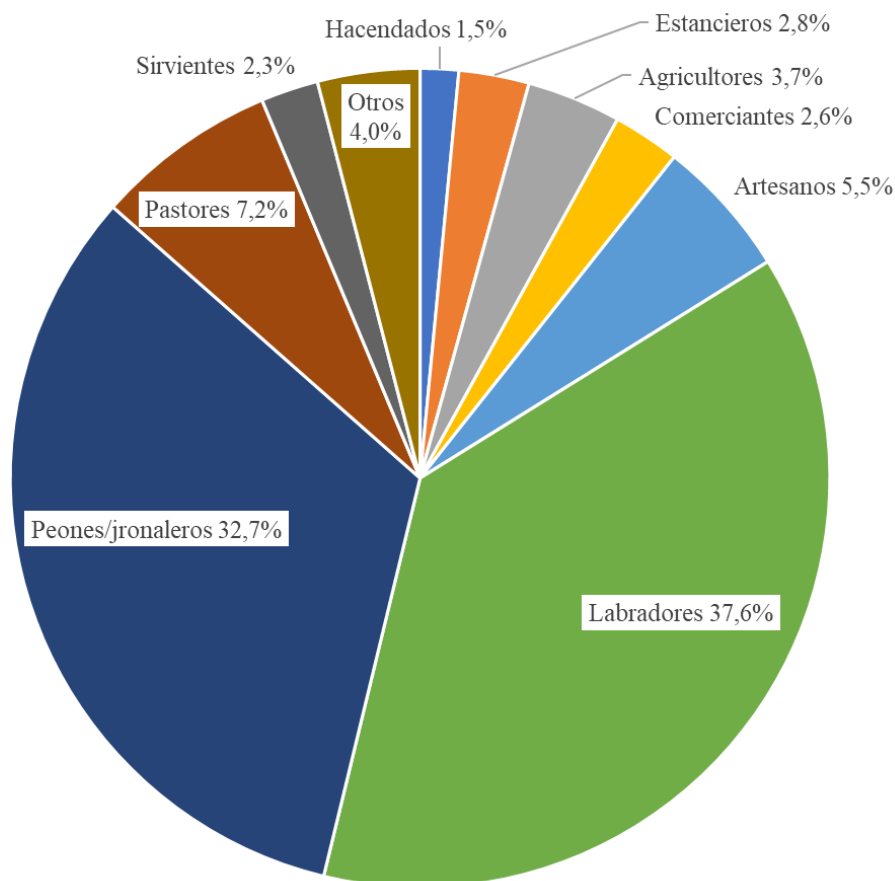
⁶⁰ Ríos, Ricardo (1945), “La posesión precaria agobia y destruye el espíritu. Títulos y antecedentes de la propiedad Chupilta. Original procedimiento para establecer la extensión”, *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Santiago del Estero* 7, N° 10, pp. 85-103.

⁶¹ En otros espacios coloniales con escasez de mano de obra –como la campaña de Buenos Aires– la agregaduría significaba asegurarse la fuerza de trabajo cuando se la necesitara (cosecha, por ejemplo), así como el reconocimiento de la propiedad de la tierra. Muchos agregados eran parientes del jefe de familia. También solían tener una punta de ganado. Garavaglia, Juan Carlos (1999), *Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense 1700-1830*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor; Gelman, Jorge (1989), “Sobre esclavos, peones, gauchos y campesinos: el trabajo y los trabajadores en una estancia colonial rioplatense”, en Garavaglia, Juan Carlos y Gelman, Jorge, Coordinadores, *El mundo rural rioplatense a fines de la época colonial: Estudios sobre producción y mano de obra*, Buenos Aires, Biblos, pp. 43-83, entre otros.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

Comencemos pues a analizar las categorías más relevantes de la nomenclatura para la población masculina adulta (10 años y más), que provee datos para el 89.1% de los censados (1586/1779). Trabajaremos con las ya mencionadas ocho categorías principales por su cuantía o relevancia social: hacendados, estancieros, agricultores, labradores, y las que podríamos agrupar bajo la denominación de “dependientes explícitos” (“peones”, “jornaleros”, “pastores” y “sirvientes”). Esta suma de ocupaciones abarca al el 87.9% de los 1.586 varones de 10 años y más con actividad registrada en el censo.

Gráfico 4. Distribución de las actividades de la mano de obra masculina



Fuente: Ídem cuadro 3.⁶²

⁶² Ver valores y porcentajes en el Anexo A.

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

Desde el inicio del artículo, insistimos sobre la especialización ganadera de Sumampa, departamento que ocupaba el segundo lugar en la provincia de acuerdo con los catastros de contribución directa de 1864.⁶³ Sin embargo, la nomenclatura ocupacional no acompaña nuestros dichos: hete aquí que la principal categoría masculina “adulta” (“labrador”) remitiría, en principio, a la agricultura (tendencia que se refuerza al sumar a los “agricultores” registrados).⁶⁴ En contraste, “hacendados” y “estancieros” componían –como en todas partes– un grupo visiblemente minoritario, los pastores eran, como ya vimos, niños y adolescentes (7%) y los “peones y jornaleros” sumaban el 33% de los trabajadores varones.⁶⁵ Quedan los sirvientes, con un 2%, pero se trata, como se dijo antes, de una categoría inespecífica para cuyo examen precisaríamos de otros datos. Entre los “artesanos” se destacaban “zapateros” y “carpinteros”, aunque nada podemos decir sobre ellos. En cambio, por su significación económica y social, optamos por hacerles sitio en el análisis a los escasos comerciantes que surgen del conteo, los que sumados representaban un modesto 3%. Otra categoría de peso relativamente escaso es la de los trabajadores rurales calificados (domadores, capataces y leñadores, que sólo sumaban un 2%).⁶⁶

Comencemos pues por los “labradores”, quienes comparten con las teleras su casi absoluta invisibilidad en otras fuentes. Por cierto, una cosa son los actores y otra la actividad a la que supuestamente dedicaban sus días: si poco y nada se nos dice sobre los “labradores”, algo más abundan los textos sobre la agricultura santiagueña (mas no sumampeña), de la que se reconocían dos tipos principales, la de regadío y la de bañados (rastrojo).⁶⁷ Mientras la de regadío –limitada para

⁶³ Farberman, Judith y Santilli, Daniel, 2023, *Ob. Cit.*, pp. 5-33.

⁶⁴ La relevancia de la categoría de “labrador” sobresale en toda la provincia –donde habrían alcanzado casi el 18%, la segunda minoría luego de las teleras/hilanderas– y en el Interior en general (donde oscilaban entre el 15% de San Luis y alrededor del 30% en Salta, Córdoba, Tucumán y Catamarca). INDEC, 2003, *Ob. Cit.*, pp. 318-326. Lo que invita –aunque tenemos por poco seguros los datos antedichos– a deconstruir la categoría y pensarla en cada escenario local.

⁶⁵ Por supuesto que está claro que los “hacendados” debían ser, por fuerza, muy pocos. También la categoría de “estancieros” parece bastante restrictiva y es muy probable que no incluyera a puesteros y a pastores, toda vez que las dos categorías de criadores de ganado sumadas, apenas si tocaban al 6% de los ocupados santiagueños. La categoría de peones y jornaleros, por su parte, había sido asignada al 16.4% de la fuerza laboral santiagueña, un porcentaje también superior al que encontramos para Sumampa.

⁶⁶ Un cuadro total puede consultarse en el anexo.

⁶⁷ También contamos con referencias aisladas sobre la agricultura en tierras de secano (maíz, fundamentalmente, y algunos productos de huerta), desdeñada asimismo por su carácter doméstico y bajos rendimientos.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

entonces a la capital y parte de La Banda y Robles- era identificada como la más promisoriosa (aunque exigía extender la escueta red de acequias existente), la agricultura aluvional -practicada en los departamentos de Loreto, Atamisqui y Salavina sobre el río Dulce y en los bañados de Figueroa y Añatuya en el Salado- mereció recelo y desprecio por parte de los memorialistas Fazio y Gancedo. Recelo por su estrecha dependencia de la magnitud de las crecientes -ya había ocurrido que el capricho fluvial convirtiera en salitral tierras otrora pródigas-⁶⁸ y por el supuesto descuido de sus técnicas.⁶⁹ Desprecio, porque se asumía que la agricultura aluvional era una reliquia de antiguas prácticas indígenas, que miraban exclusivamente al autoconsumo.⁷⁰

En Sumampa, donde no había riego y las zonas de bañado no resultaban aptas para sembrar, la agricultura se hallaba restringida a “los pequeños valles que forman estas sierras”,⁷¹ donde los pobladores cosechaban “cereales, legumbres y alfalfa en pequeña escala para el ganado”.⁷² Siguiendo con nuestra argumentación, la noción de “pequeña escala” y el desdén por la agricultura

⁶⁸ Fazio recuerda la caída en desgracia de Salavina, cuando en 1824 se produjo un histórico cambio de curso del río Dulce que había dejado “en la mala” a los labradores, Fazio, Lorenzo, 1889, *Ob. Cit.*, p. 31.

⁶⁹ Según Gancedo, Alejandro, 1885, *Ob. Cit.* p. 110, antes de 1875, era necesario importar trigo y “el número de los que se dedicaban al cultivo de la tierra era muy diminuto”. A estos agricultores que aprovechaban las 3.800 ha regadas cercanas a la ciudad capital, se agregaba “una cantidad de agregados, arrendatarios o pequeños propietarios de terrenos labrados”. Quizás fueran estos actores los que se abocaban a la producción del maíz “cuyo cultivo es más general en la Provincia” en la que se subraya la “pequeña escala”.

⁷⁰ Advertimos asimismo esta connotación despectiva leyendo la tesis de Concha Merlo, Pablo (2019) “Habitar alteridades en los márgenes del Estado. Redefiniciones étnicas y formas de habitar el ambiente en una familia del Mo.Ca.SE-Vía Campesina”, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Es notable que también en los Copos -otro departamento supuestamente ganadero, aunque con estancias de menor valor por su incorporación tardía- tuviera al grueso de su población censada como “labradora”. De manera consistente con esta apreciación, De Moussy, Martín (2005) [1860]. *Descripción geográfica y Estadística de la Confederación Argentina*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, no dudó en identificar a los agricultores del río Salado como una población “compuesta en parte por mestizos y un gran número de indios puros, quienes, en su totalidad, hablan quichua”.

⁷¹ Gancedo, Alejandro, 1885, *Ob. Cit.*, p. 41.

⁷² Por desgracia, el censo de 1869 no separa los diferentes distritos en los que se dividía el departamento, dato que nos habría permitido regionalizar a agricultores y labradores. En efecto, una veloz comparación con el censo de 1895 -que sí separa las pedanías de los ahora departamentos de Ojo de Agua y Quebrachos- nos muestra cómo en algunas de ellas los “labradores” brillaban por su ausencia (o no fueron registrados como tales).

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

doméstica se conjugaban en la mayoritaria categoría de “labrador”, *a priori* sospechosa en una zona de cría y con condiciones poco propicias para el cultivo.⁷³ Nuestra conjetura es que el rótulo designaba, en buena medida, a los campesinos, más allá de que fueran independientes, “agregados” o “comuneros” de estancias indivisas.⁷⁴ En otras palabras, nos inclinamos por hipotetizar que “labrador” remitía a una categoría *social más que ocupacional*, y que las labranzas eran una actividad más dentro de un abanico que, quizás, incluyera la cría en pequeña escala -volveremos sobre esto- y eventualmente la migración estacional.⁷⁵

Ahora bien, a los 597 “labradores” censados se sumaban 59 “agricultores”. El sentido común llevaría a pensar que se trataba de productores más grandes, que

⁷³ Llegamos a preguntarnos si no se trataba de una trampa de la fuente, de una situación ilusoria. Sin embargo, un registro electoral de Sumampa de 1877 que clasifica por ocupación nos devuelve una imagen similar. Los “labradores” conformaban el 55.7% del padrón, seguidos en importancia por los “jornaleros”. AHSDE, Asuntos Generales, Leg. 11, Expte. 815.

⁷⁴ No sería extraño, visto el aparente peso de los “labradores” también en otras provincias del interior, que esta afirmación pueda generalizarse todavía más (ver nota 64). Por otra parte, aunque todavía no hemos procesado la totalidad de los datos, el censo de 1895 permitiría establecer una correlación bastante estrecha entre la ausencia de “propiedad raíz” y la categoría de labrador. El análisis de esta fuente y del Censo Económico Social que la acompaña nos permitirá contar con un panorama mucho más claro y exhaustivo.

⁷⁵ Por cierto, algunos datos aislados ponen a prueba esta hipótesis. Encontramos en el registro de “labradores” a algunos sujetos que nos desconciertan por figurar en el padrón CD de 1864 con capitales importantes. Dos casos en particular nos generan cierta perplejidad: el de Luis Posada (49 años) y el de Belizario Loza (31 años, cordobés según el censo de 1869), ambos empadronados en 1864 con fortunas de 814 y 2665 pesos bolivianos respectivamente. Luis Posada, proveniente de una familia colonial, resultaba la cuarta fortuna registrada en el padrón de CD. Era propietario de una estancia de 5 leguas (Pozo del Simbol) tasada en \$500, adjudicándosele también 2 cuadras de tierra labrada. A su muerte, en 1885, dejaría dos estancias y derechos en una tercera. En cuanto a Belizario Loza, aparece en 1864 en el puesto 16 -era muy joven para aquel entonces-, registrado como propietario de la estancia de Algarrobos, de 3 leguas, valuada en 400 pesos, sin tierras labradas. Por cierto, el joven Belizario parece mantenerse como el ala más pobre (en términos relativos...) de su familia. En efecto, la CD de 1864 registra en aquel clan las primeras tres grandes fortunas del departamento (Josefa Latorre, Pedro Serrano y Felipe Yofre -viuda y yernos, respectivamente-, de Francisco Loza, el patriarca y tío paterno de Belizario). Así y todo, Belizario por cierto no ingresaría entre los “labradores” campesinos que esperábamos. El censo de 1869 registra a otros dos Loza -que no aparecen en la CD- como labradores. Francisco, de 44 años y José María, de 35. Sin embargo, no hemos logrado ubicar a estos dos sujetos en el árbol genealógico de la familia.

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

tal vez dispusieran de algún excedente para la venta.⁷⁶ Ciertos datos apoyarían esta presunción: además de conformar una exigua minoría, su promedio de edad es más alto que el de los “labradores” (44.4 años vs. 33.7) y la condición de casado o viudo resulta mayoritaria en el grupo (solamente diez “agricultores” eran solteros vs. la mitad de los “labradores”) y 50 eran jefes de familia (vs. casi la mitad de los “labradores”). Por lo demás, apenas cuatro leían y escribían y ninguno figuraba en el catastro de CD de 1864, por lo que es probable que, en cualquier caso, se tratara de productores bastante modestos. En suma, es posible que algunos de estos “labradores” –cuya autonomía, cuando eran agregados o comuneros, parece bastante dudosa– completaran la oferta de “peones” y “jornaleros” en momentos de necesidad. Los sujetos que el censista designó de manera específica en estos términos, los “dependientes explícitos”, parecen en cambio diferenciarse del grupo mayoritario por su promedio de edad notablemente más bajo (27 años) y por la altísima proporción de solteros (que casi alcanza el 70) que circularían entre puestos y estancias cuando no disponían de mejores posibilidades fuera de la provincia.⁷⁷

Si “labradores”, “agricultores”, e incluso parte de los “dependientes explícitos” (a menudo hijos y nietos de los anteriores) representarían al arquetípico campesinado santiagueño –aún en esta zona supuestamente “menos típica” de la provincia– entre los “comerciantes”, “hacendados” y “estancieros” deberían hallarse los hombres fuertes del departamento. Cabe recordar una vez más que Sumampa conformaba una antigua zona de estancias, especialmente en su sector oriental, donde los jesuitas habían tenido su reducción de indios abipones y Lorenzo Fazio identificaba las mejores pasturas de Santiago.⁷⁸ Fuera

⁷⁶ Lo mismo ocurre para otras provincias del Interior: en todos los casos, los “agricultores” son muy escasos y siempre conforman un grupo mucho más pequeño que el de los labradores. En este sentido, habría sido en La Rioja donde los “agricultores” habrían tenido un peso mayor (8.3%). Los “labradores” riojanos, de todos modos, triplicaban a los “agricultores”.

⁷⁷ Presumimos que las fronteras entre los “peones” y “jornaleros” y los “agregados” habían de ser bastante tenues y que la demanda de trabajadores estacionales debía cubrirse en buena medida con “agregados”. Los dos memorialistas insisten en la baratura de los peones santiagueños. Según Gancedo, “es el peón más sufrido y trabajador que se conoce en la República; para el hacha y la pala es sin igual, su ración se reduce a un puñado de maíz y una tumba de carne, con esto está muy satisfecho; es humilde y cree que su patrón tiene el derecho de hacer de él lo que quiere: aun el castigo acepta con resignación” Gancedo, Alejandro, 1885, *Ob. Cit.*, p. 125.

⁷⁸ Idénticos conceptos sobre las planicies de Sumampa y Abipones encontramos en M. De Moussy (información que prácticamente transcribe el Censo de 1869 en la descripción departamental). En sus palabras, en esta zona dedicada a la cría del ganado mayor, “no hay arroyos, pero se han hecho embalses artificiales o represas; se cavaron pozos y existen fuentes naturales para el uso de los habitantes y de sus tropillas. Por ser el terreno más elevado la temperatura es menos ardiente, pese a las secas sufridas a menudo” De Moussy, 1860, *Ob. Cit.*, p 233).

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

de las planicies, en la sierra de Ambargasta, algo más seca que la de Sumampa y reino de la familia Loza, se destacaban los

hermosos pasteaderos y cañadas con escasas vertientes a la falda oriental y sin ninguna a la occidental, que decliva hasta confundirse con la gran salina de Ambargasta (...). De una y otra falda de esta sierra, se deslizan corrientes de agua de muy poca importancia, las que se utilizan para el ganado. Contiene abundantes pastos y en ciertos puntos se notan árboles de gran corpulencia.⁷⁹

¿De qué ganado se trataba? Ya dijimos que en nuestro estudio sobre los primeros catastros provinciales de CD comprobamos que Sumampa concentraba buena parte del patrimonio de ganado vacuno de la provincia. Sin embargo, tampoco era desdeñable la cantidad de ovejas y cabras registradas (casi 4.000, ocupando el cuarto lugar según nuestra muestra de catastros de CD). Aunque buena parte de esta producción ovina y bovina seguramente se hallara alojada en grandes estancias, no es inverosímil la apreciación de Gancedo según la cual

Es tan general la cría del ganado vacuno en la provincia que el gaucho más pobre e infeliz, no teniendo un caballo que montar, no le falta un par o dos de vacas que, con su esquisito (sic) néctar, satisfacen las necesidades alimenticias de la indigente familia.⁸⁰

Lorenzo Fazio llamaba puesteros a los poseedores de menos de un millar de animales de cualquier especie, acordando con Gancedo sobre la difusión amplísima de la actividad ganadera, que seguía realizándose de la manera tradicional. Mas ¿cuánto de la descripción de los memorialistas puede reconocerse en la nomenclatura ocupacional del censo de 1869? Está claro que los hacendados siempre son y serán escasos, pero quien espere encontrar a los “puesteros” de Fazio entre los “estancieros” del censo de 1869 se verá defraudado. Lo que no pone en entredicho las afirmaciones de Gancedo: ¿por qué no habrían de poseer unos pocos animales los denominados “labradores” por el censista de 1869?⁸¹

Como sea, sabemos que la nomenclatura distinguió solamente entre “hacendados” y “estancieros”, como se lo hacía convencionalmente. Por cierto, en el listado del primer grupo figuran apellidos de peso del departamento.

⁷⁹ Gancedo, Alejandro, 1885, *Ob. Cit.*, p. 40.

⁸⁰ Gancedo, Alejandro, 1885, *Ob. Cit.*, p. 146.

⁸¹ De hecho, aunque es altamente probable que los catastradores subregistraran el ganado que debía pagar el impuesto de CD (Alejandro Gancedo estimaba en un 100% el ocultamiento), para 1864 encontramos en Sumampa a propietarios de muy pocos animales (la mitad del padrón de 79 productores disponía de capitales menores a \$300).

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA.

Entre ellos, se destacan Pedro Ignacio y Domingo Cáceres -de linaje colonial, dueños de El Simbolar y Ojo de Agua y parientes del censista Macedonio-, Pedro, Marcelino y Víctor Cejas -clan vinculado a los Loza y propietarios de las estancias de Cauteloso y Rumijaco- y, escondidos detrás de la viuda Neftalí Sibilar, a los Saravia, herederos de origen salteño de la merced de El Carmen. Sin embargo, lo que más llama la atención en el grupo son las ausencias: no figura entre los hacendados ni un solo miembro de los Loza, la familia que, oculta detrás de una viuda y de dos yernos, ostentaba la fortuna ganadera más importantes en el catastro de CD de 1864. Creemos conocer la razón de esta ausencia: los hijos e hijas casadas de Francisco Loza tuvieron que retirarse a Córdoba debido a sus abiertos conflictos con el gobierno provincial (que culminaron en una acusación por intento de asesinato a Manuel Taboada). Siguiendo con la caracterización del grupo de hacendados, otros datos que podrían apuntar a un mayor nivel de acumulación son, además de su número muy reducido, el promedio de edad (45.2 para “hacendados” vs. 40.8 para “estancieros”), niveles más altos de alfabetización y, una vez más, la presencia de hombres de otras provincias (nada menos que un tercio) que, a pesar de su exigua cantidad, contrasta con la santiagueñidad exclusiva de los “estancieros”.⁸²

Finalicemos con los “comerciantes”, conjunto bastante heterogéneo por edad y origen y, muy probablemente, también por sus capitales. En efecto, lo más llamativo es la confluencia de 17 sujetos nacidos en otras provincias (cordobeses sobre todo, aunque hay dos mendocinos y un salteño), pero vinculados por parentesco en varios casos a familias locales.⁸³ Dos cuestiones caben destacar aquí: la primera es que -como todavía hoy sucede- Sumampa tenía una relación más fluida con la ciudad de Córdoba que con la capital de la provincia; la segunda es que varias familias prominentes tenían intereses a los dos lados del límite jurisdiccional (como lo ejemplificaba el dilatado clan de los Loza y sus complejos estancieros en Ambargasta y Río Seco).⁸⁴ De aquí la presencia cordobesa entre los jueces de paz y jefes políticos del departamento (problema que requiere de ulterior investigación).

⁸² Por algún motivo, falta en el censo de 1869 -y en todas las listas nominativas- el poderoso Juan Manuel Fernández, otro propietario, taboadista en este caso, que no dudaríamos en pensar como hacendado.

⁸³ Como los Saravia de Salta que tenían en sus parientes santiagueños a los herederos de la Merced del Carmen o los Novillo, de origen mendocino, emparentado por matrimonio con los Saravia y muy influyentes a nivel político. El padrón electoral de 1877 mostraría que algunos comerciantes de 1869 expanden sus negocios posteriormente. Así, los Novillo santiagueños registran cuatro comerciantes y los Saravia -santiagueños también- un par.

⁸⁴ En la CD aparecen solamente Domingo Cáceres, Pedro Ignacio Cáceres (304 y 600 pesos de capital) y Juan Gómez, dueño de Agua Blanca, con 733 pesos.

Conclusiones

Iniciamos este artículo refiriéndonos a las peculiaridades del sur de Santiago del Estero y a sus diferencias con las llanuras de antigua ocupación indígena y colonial. Sin embargo, lejos de iluminar estas diferencias, los datos del censo nos conducen a la persistente imagen del “país interior”. Ello invita a discutir las categorías o, más bien, a desentrañar su significado.

En efecto, las dos cuestiones centrales aquí abordadas -estructura demográfica y nomenclatura ocupacional- no se apartan un ápice de la postal mejor conocida de la “Santiago histórica”, en muchos sentidos opuesta a de las provincias litorales. La abundancia de mujeres y la escasez de hombres, derivados de las exigencias de emigrar, las estructuras familiares que resultan -con mayor presencia de estructuras extensas y complejas y porcentajes altísimos de jefaturas de familia femeninas- ilustran con elocuencia cuanto queremos decir. Todo ello no podía sino impactar en la nomenclatura ocupacional: era esperable que tejedoras, hilanderas y costureras representaran una consistente mayoría, tal como lo ilustra el censo de 1869. Jóvenes, niñas y ancianas producían textiles o hilaban, ya fuera por encargo (¿tal vez como agregadas?), o como parte de un tan intenso como invisible comercio hormiga del que sólo encontramos unas pocas menciones en otras fuentes... Como hace mucho tiempo lo advirtiera Juan Carlos Garavaglia, lo necesario para la paciente labor femenina estaba disponible en el hogar campesino: un corto rebaño, plantas tintóreas en el monte y una experticia que llegaba desde la noche de los tiempos y se transmitía generacionalmente.

En rigor, la sorpresa mayor que nos deparó el censo fue la presunta centralidad de los “labradores” en una zona poco apta para la agricultura y de vocación ganadera. ¿Quiénes serían estos “labradores” que, por otra parte, abundaban en todos los departamentos de Santiago y de otras provincias interiores? Aunque una singularización de las diferentes subregiones del departamento podría precisar la definición -que quedará pendiente hasta que analicemos el siguiente censo nacional de 1895 y los boletines de agricultura y ganadería que lo acompañaron-, nuestra hipótesis preliminar apunta al señalamiento de una categoría social más que a una ocupación. Aunque existieran en Sumampa muy grandes estancieros y la estancia fuera allí una estructura agraria de larga data -y alojara, muy probablemente, a buena parte de los “peones” y “jornaleros” detectados por el censo-, la expansión de los “labradores” permitiría pensar en una coexistencia del modelo estanciero y campesino. Cuán autónomas resultaban estas familias campesinas es algo que el censo no permite indagar y, por desgracia, las fuentes judiciales de la segunda mitad del siglo XIX son extremadamente avaras en información sobre los agregados. No es impensable que los márgenes

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

de reproducción de estos “labradores” fueran estrechos y que como norma combinaran la agricultura, la emigración y el pastoreo de unos pocos animales.

Anexo A. Actividades declaradas por varones y mujeres (10 años en adelante)

	V		M		Total			V		M		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rurales							Artesanales						
Hacendado	24	1,5	3	0,1	27	0,7	Tejedora	1	0,1	1614	65,9	1615	40,0
Estanciero	44	2,8			44	1,1	Telera	0	0,0	80	3,3	80	2,0
Agricultor	59	3,7			59	1,5	Hilandera	1	0,1	178	7,3	179	4,4
Labrador	597	37,6	1	0,0	598	14,8	Costurera	0	0,0	292	11,9	292	7,2
Arriero	9	0,6			9	0,2	Albañil	8	0,5			8	0,2
Subtotal	733	46,2	4	0,2	737	18,3	Carpintero	24	1,5			24	0,6
Rural dependiente calificado							Herrero	5	0,3			5	0,1
Capataz	3	0,2			3	0,1	Platero	7	0,4			7	0,2
Domador	21	1,3			21	0,5	Sastre	4	0,3			4	0,1
Leñador	4	0,3			4	0,1	Sombrerero	3	0,2			3	0,1
Subtotal	28	1,8			28	0,7	Zapatero	36	2,3			36	0,9
Rural dependiente no calificado							Subtotal	89	5,6	2164	88,3	2253	55,8
Peón	293	18,5	12	0,5	305	7,6	Oficios						
Jornalero	226	14,2	1	0,0	227	5,6	Planchadora	0		9	0,4	9	0,2
Sirviente	114	7,2	151	6,2	265	6,6	Partera	0		3	0,1	3	0,1
Pastor	36	2,3	16	0,7	52	1,3	Cocinera	1	0,1	59	2,4	60	1,5
Otros	6	0,4	2	0,1	8	0,2	Lavandera	0		20	0,8	20	0,5
Subtotal	675	42,6	182	7,4	857	21,2	Comerciante	41	2,6	2	0,1	43	1,1
							Otros comerc.	6	0,4	2	0,1	8	0,2
							Otras Profesiones	4	0,3			4	0,1
							Varios	9	0,6	5	0,2	14	0,3
							Subtotal	61	3,8	100	4,1	161	4,0
							Total	1586		2450		4036	
							%	39,3		60,7		100,0	

Fuente: Ídem cuadro 3

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

Anexo B. Actividades consignadas a menores de 15 años

	V		M		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rurales						
Labrador	31	100	2	100	33	100
Subtotal	31	100	2	100	33	100
Rural dependiente calificado						
Leñador	2	100			2	100
Subtotal	2	100	0		2	100
Rural dependiente no calificado						
Peón	70	22			70	15
Jornalero	49	15	1	1	50	11
Sirviente	124	39	104	78	228	50
Pastor	76	24	29	22	105	23
Subtotal	319	100	134	100	453	100
Artesanales						
Tejedora			69	37	69	36
Telera			1	1	1	1
Hilandera			74	39	74	39
Costurera	1	25	44	23	45	23
Carpintero	1	25			1	1
Herrero	1	25			1	1
Zapatero	1	25			1	1
Subtotal	4	100	188	100	192	100
Oficios						
Cocinera	0		9	82	9	56
Varios	5	100	2	18	7	44
Subtotal	5	100	11	100	16	100
Total	361	51,9	335	48,1	696	100

Fuente: Ídem cuadro 3

ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA, FAMILIA Y NOMENCLATURA OCUPACIONAL EN SUMAMPA..

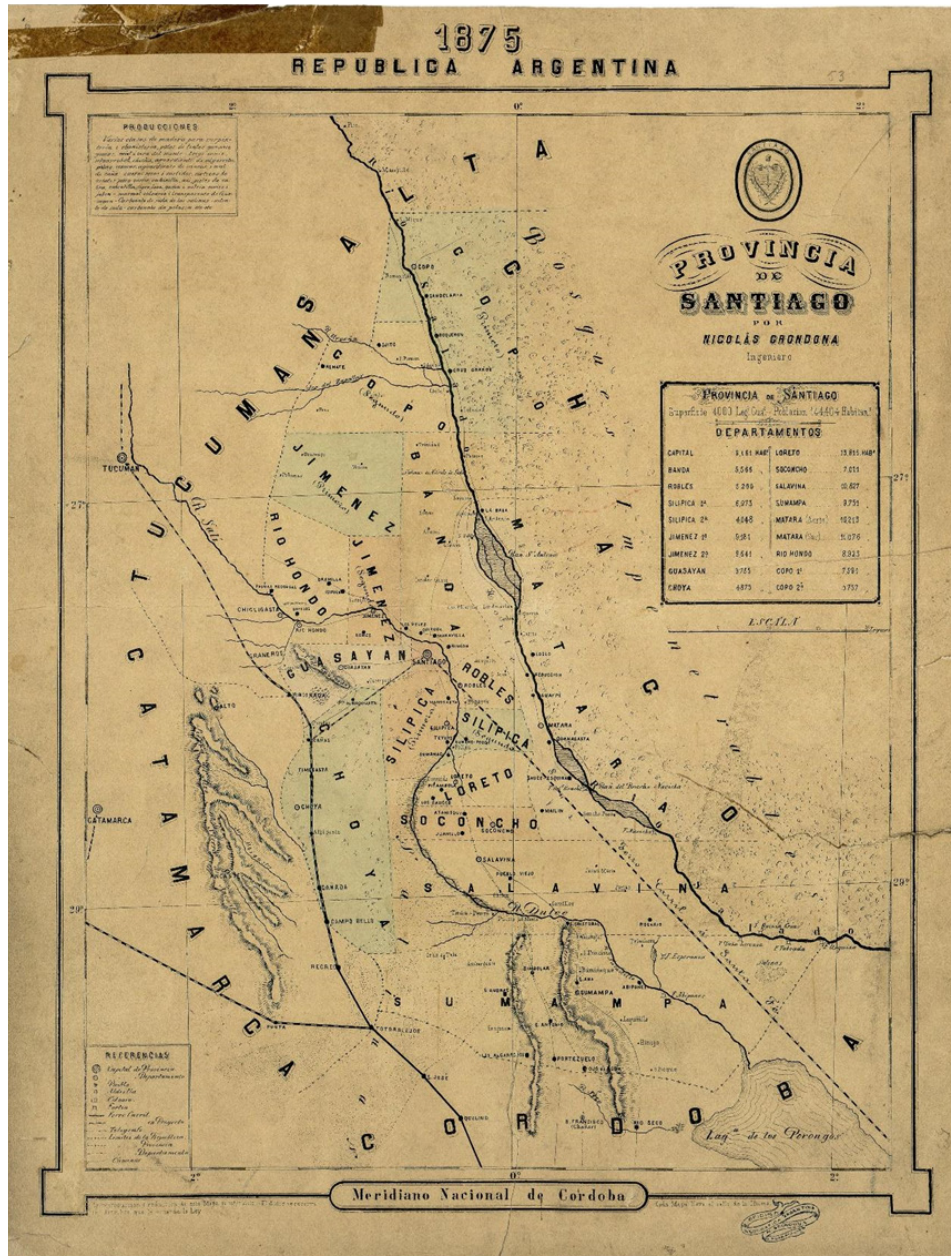
Anexo C. Tabla de RM por cohortes

Edades	Varones	Mujeres	RM
menos de 10	1412	1349	104,7
10 a 19	723	756	95,6
20 a 29	398	750	53,1
30 a 39	241	452	53,3
40 a 49	174	350	49,7
50 a 59	133	177	75,1
60 a 69	69	132	52,3
más de 70	41	80	51,3
Total	3191	4046	78,9

Fuente: Ídem cuadro 3

JUDITH FARBERMAN Y DANIEL VÍCTOR SANTILLI

Anexo D. Mapa de Santiago del Estero en 1875



Fuente: Grondona, N. (1875) *Provincia de Santiago del Estero*. AR-AGN- AGN01- ADE-map- II226⁸⁵

⁸⁵ Agradecemos Cintia Zirino habernos proporcionado este mapa

"¿Apoyar a Buenos Aires o a la Confederación? Cartas cifradas y redes anti-urquicistas del norte argentino. 1852-1861"

Artículo de María Facundo Nanni

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 88-125 | ISSN N° 1668-8090

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN? CARTAS CIFRADAS Y REDES ANTI-URQUICISTAS DEL NORTE ARGENTINO. 1852-1861.

SUPPORTING BUENOS AIRES OR THE CONFEDERATION?
ENCRYPTED LETTERS AND ANTI-URQUIZA NETWORKS
FROM THE NORTHERN ARGENTINA. 1852-1861.

Facundo Nanni

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Instituto de Investigaciones Históricas
Ramón Leoni Pinto (INIHLEP)
facundosnanni@yahoo.com.ar

Fecha de ingreso: 20/12/2023 | Fecha de aceptación: 17/07/2024

Resumen

Los años 1852-1861 fueron objeto de una reciente renovación en la historiografía argentina, ante la particularidad de existir dos unidades estatales enfrentadas, aspecto que ha permitido revisitar la cuestión de las alternativas políticas y los vaivenes en la organización nacional, cuestionando miradas teleológicas o lineales. Este arco temporal de 10 años, que incluye la sanción de la Constitución Nacional, pero la enmarca en un escenario de conflictos entre las 14 unidades provinciales, se encuentra poco analizado desde las provincias del norte. Este carácter de frágiles estatalidades enfrentadas se fragmenta aún más si nos detenemos en el interior de las provincias y en parte de sus élites dirigentes. Integradas no siempre a gusto dentro de la Confederación y de la figura de José de Urquiza, enviándose secretamente cartas con Buenos Aires, las provincias cercanas al límite septentrional con Bolivia tuvieron sus propias respuestas, que incluyeron dosis compuestas de vínculos simultáneos con Entre Ríos y Buenos Aires.

Desde el norte de una Argentina en construcción, las posibilidades de combinar acercamientos con Paraná y el puerto atlántico, otorgó a la región una complejidad que analizaremos a través de la potencialidad del Archivo Anselmo Rojo, con más de 5 mil documentos que señalan disyuntivas en la élite de provincias como Tucumán, Santiago, Salta y Jujuy. Analizaremos particularmente unas 50 epístolas que se destacan por contener



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

FACUNDO NANNI

un cifrado, una escritura alfanumérica, pensada para resguardar la información entre un círculo restringido de actores. En un tiempo de alternativas cambiantes, se observará de qué manera esta élite aprovechó el carácter abierto de la política entre Caseros y Pavón, para generar un juego combinado, posible de interpretarse cuando se supera las dificultades del cifrado y de las ambigüedades políticas derivadas de aquella particular coyuntura.

Palabras clave: *Confederación, provincias del norte, cartas cifradas, Buenos Aires, siglo XIX*

Abstract

The years 1852-1861 were the subject of a recent renewal in Argentine historiography, given the particularity of the existence of two opposing state units, an aspect which has allowed the question of political alternatives and the ups and downs of national organization to be revisited, questioning teleological or linear views. This ten-year time span, which includes the enactment of the National Constitution, but is framed within a scenario of conflict between the 14 provincial units, has been little analyzed from the Northern provinces. This character of fragile statehoods in conflict is further fragmented if we look at the interior of the provinces and some of their ruling elites. Not always at ease within the Confederation and the figure of José de Urquiza, secretly sending letters to each other and Buenos Aires, the provinces close to the northern border with Bolivia had their own responses, which included compound doses of simultaneous links with Entre Ríos and Buenos Aires.

From the north of an Argentina under construction, the possibilities of combining links with Paraná and the Atlantic port gave the region a complexity that we will analyze through the potential of the Anselmo Rojo Archive, with more than 5,000 documents that point to disjunctions in the elite of provinces such as Tucumán, Santiago, Salta and Jujuy. We will analyze in particular some 50 epistles that stand out for containing a cipher, an alphanumeric writing, designed to safeguard information among a restricted circle of actors. In a time of changing alternatives, we will observe how this elite took advantage of the open nature of politics between Caseros and Pavón to generate a combined game, which can be interpreted when the difficulties of the cipher and the political ambiguities derived from that particular conjuncture are overcome.

Key words: *Confederation, northern provinces, encrypted letters, Buenos Aires, XIX century.*

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Unas 50 cartas cifradas, un universo de vínculos

Los años 1852-1861 se caracterizaron por el enfrentamiento de las mencionadas unidades estatales enfrentadas. Estas fascinantes derivas cuentan con notables antecedentes, pero las referencias son menores si buscamos aquellas referidas a la experiencia vivida desde las provincias del norte.¹ Se trata de un territorio con su lógica propia, con ancestrales lazos con el altiplano boliviano y con una distancia respecto a ambos centros de poder durante estos años de incertidumbre previa a Pavón. El norte guardaba otra especificidad: las tierras del llamado Chaco estaban habitada por variados pueblos indígenas y al lindar con las provincias de Salta y Santiago del Estero, fue un tema espinoso para sus gobernantes, parte de los cuales veremos dialogar diariamente, utilizando sofisticadas formas comunicativas, que fueron fundamentales para sus tomas de decisión desde los más altos cargos políticos y militares de las provincias del norte.

Tal como se observa en el epistolario del Archivo Anselmo Rojo (9 volúmenes con más de 5 mil fojas), desde esta región las posibilidades de combinar acercamientos con Paraná y Buenos Aires, otorgó una complejidad que debe analizarse recuperando los sentidos cifrados, ubicando con nombres propios y perfiles definidos la red inter-personal de dichos actores políticos nucleados alrededor del sanjuanino Rojo, quién llegó a alcanzar las gobernaciones de Tucumán y de Salta.

¹ Recientes tesis han generado valiosos aportes sobre las provincias del norte a mediados del XIX, cubriendo en parte el vacío historiográfico precedente. Destacamos a Quintián, Juan Ignacio (2012), *Una aristocracia republicana. La formación de la élite salteña. 1850-1870*, Tesis doctoral, Universidad de San Andrés. También Medina, Federico (2020), *Escenarios del poder local. La dirigencia política de Jujuy entre la autonomía provincial y la organización nacional (1835- 1862)*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.

Imagen 1. Colección Anselmo Rojo en Archivo Histórico de Tucumán.²



Fuente 1: Fotografía propia sobre la Colección Anselmo Rojo del Archivo Histórico de Tucumán.

La posibilidad de buscar afinidades (armas, dinero, apoyo político) con Paraná o con Buenos Aires (o con ambos), creó un juego de ocultamientos para los líderes de Tucumán, Santiago del Estero, Salta y Jujuy, como parte de férreos vínculos que en algunos casos deben rastrearse en la experiencia conjunta del antirrosismo, más específicamente dentro de la Coalición del Norte que se fragmentó tras su derrota en la Batalla de Famaillá (1841), incluyendo en algunos casos la experiencia del exilio en Bolivia.

² Si bien existen cartas cifradas en el Archivo Histórico de Santiago, la principal colección en 9 volúmenes se encuentra en el Archivo Histórico de Tucumán. Las 5 mil fojas del Archivo Anselmo Rojo incluyen correspondencia regular, impresos, mapas y otros escritos, y a lo largo de todos los tomos se advierte la presencia de cartas completamente cifradas, o de alternancia entre párrafos cifrados y regulares.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Además de triangular con otras fuentes, nos dispusimos a reinterpretar los párrafos en clave. Se trata de unas 50 cartas, hoy preservadas entre el Archivo Histórico de Tucumán y el Archivo Histórico de Santiago del Estero.³ ¿Qué vínculos se ocultan entre letras y números?

¿Qué articulaciones con Buenos Aires y con Paraná? ¿Qué nombres propios callaban?

Imagen 2. Detalle del volumen 1 de la Colección Anselmo Rojo.



Fuente 2: Fotografía propia sobre la Colección Anselmo Rojo en Archivo Histórico de Tucumán.

³ Para desentrañar las características del vínculo entre quienes idearon el cifrado, son indispensables también las 300 cartas, centradas en la familia santiagueña de Taboada, editada por sus descendientes. Taboada, Gaspar, *Los Taboada: luchas de la organización nacional* (Vol. I al V.), Buenos Aires, Imprenta López, Ediciones de 1929, 1933, 1937, 1944 y 1950. Sobre el ciclo de hegemonía de los Taboada en Santiago y sus vinculaciones con Buenos Aires hemos seguido a Tenti, María Mercedes (2013), *La formación de un estado periférico. Santiago del Estero 1875- 1916*, Santiago del Estero, Ediciones Universidad Católica de Santiago del Estero.

Dos líderes del norte, como el santiagueño Manuel Taboada y el sanjuanino (radicado en el norte) Anselmo Rojo, mantuvieron 10 años esta significativa correspondencia criptográfica. Los documentos se conocían en la historiografía y las sencillas claves se habían descifrado parcialmente, pero no se habían interpretado en su totalidad. El único antecedente, el del historiador Manuel García Soriano, arrojó un solo artículo, escrito hace más de 70 años, no retomado luego como objeto de estudio.⁴

Pretendemos analizar los secretos políticos entre estos mencionados amigos que compartían desconfianza frente a la Confederación, códigos, sensibilidades, acuerdos y aspectos más tangibles que fueron ampliados a un círculo algo mayor, que en este trabajo desglosaremos a partir de la densidad documental seleccionada. Además de la dupla central, vértice de las claves, perfiles como Domingo Faustino Sarmiento, su amigo tucumano José Posse, José María del Campo y los salteños Hilario Carol y la familia Uriburu, alternaron decisiones cambiantes en la década: no apoyar a la Confederación, apostar a su caída, acceder a cargos del Paraná para modificarlo por dentro, cartearse con Buenos Aires cada vez más.

Vistas en conjunto parecen acciones caóticas, pero veremos su funcionalidad en la cronología fina. La Batalla de Pavón (1861) como triunfo de Buenos Aires, impredecible pero advertible desde el creciente disgusto hacia el urquicismo, particularmente ostensible desde 1858, encontró cómodos a los conspiradores, a este significativo segmento del poder provincial. Su cintura previa (y sus cartas con la élite porteña), les garantizó un lugar, como veremos, en el posterior armado nacional.

Objetivos cambiantes, emociones compartidas

Para organizar esta red que se acercó al urquicismo desde posiciones expectantes, los usuarios de las precarias cifras alfa-numéricas conectaron principalmente Santiago con Salta o Tucumán (donde se encontraba el movedizo Anselmo Rojo). Los oscuros símbolos invadieron otras provincias y en ese trajín fueron enseñadas a un elenco norteño empoderado tras la caída de Rosas.

⁴ Se trata de García Soriano, Manuel (1954), "Las cartas cifradas del archivo del General Rojo", *Revista Humanitas*, n° 4, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras. Se trata del único antecedente de estudio de estas cartas, hace más de medio siglo, sumamente relevante por haber sido quien descifró las 5 claves alfa-numéricas, mediante el método de la "palabra probable". Del mismo autor, véase también García Soriano, Manuel (1968), *Tucumán 1852-1853. De Caseros a Los Laureles*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Si bien nos centraremos en la década de separación entre las unidades estatales paralelas,⁵ debemos enmarcar estos vínculos desde sus oposiciones pasadas respecto a Rosas, por lo cual indagaremos en su origen. En sintonía con la historiografía y, a diferencia del viejo corte en 1852, observaremos que la orientación de nuestros actores se inició hacia 1840, e incluso antes.

Vínculos duraderos habían nacido antes de Caseros, facilitados por el acercamiento emocional del exilio, como el que compartieron en Bolivia Anselmo Rojo con el General Rudecindo Alvarado y con el oriental Wenceslao Paunero. Dos coyunturas fueron centrales para su trauma articulador: Una de esas fechas había sido 1841, al ser derrotada la Liga del Norte que se había opuesto al entonces líder de la Confederación.⁶ Otros sinsabores habían ocurrido en 1831, al

⁵ Los diez años de escisión pueden analizarse desde la estatalidad. Oszlak, Oscar (1982), *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, Planeta, incorporando las discusiones académicas en torno a dicha obra. Sobre la época, y bajo otros paradigmas respecto a la organización nacional, se ha consultado entre otros a: Míguez, Eduardo (2021), *Los trece ranchos. Las provincias, Buenos Aires y la formación de la Nación Argentina (1840-1880)*, Rosario, Prohistoria; Bosch, Beatriz (1984), *Urquiza y su tiempo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina; Lanteri, Ana Laura (2015), *Se hace camino al andar. Dirigencia e instituciones nacionales en la Confederación. Argentina, 1852- 1862*, Rosario, Prohistoria; Sábato, Hilda y Ternavasio, Marcela, *Coordinadoras*, (2020), *Variaciones de la República. La política en la Argentina del siglo XIX*, Rosario, Prohistoria; Rabinovich, Alejandro, Zubizarreta, Ignacio y Canciani, Leonardo, Editores, (2020), *Caseros. La Batalla por la organización nacional*, Buenos Aires, Sudamericana; Bragoni, Beatriz, Míguez, Eduardo y Paz, Gustavo, Editores, (2023), *La dirigencia política argentina. De la organización nacional al Centenario*. Buenos Aires, Edhasa; Halperín Donghi, Tulio (2007), "Treinta años de discordias" en *Proyecto y construcción de una nación, 1846-1880*, Buenos Aires, Emecé, pp. 70-124.

⁶ Para estudiar a Wenceslao Paunero fue fundamental la Sección Prensa del Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia (ABNB-Sucre). Nacido en Colonia de Sacramento, sus años tempranos lo tuvieron en Buenos Aires. Acompañó a figuras del unitarismo como el Gral. José María Paz y Juan Lavalle. Enfrentó al rosismo en el Ejército Grande, en 1852. Casado con una hermana del presidente de Bolivia José Ballivián (1842-1847), su exilio en la Paz contó con entorno presidencial, y con emigrados rioplatenses como el sanjuanino Domingo de Oro, con quien compartió la experiencia periodística de *La Época*. El impreso alababa al Gral. Paz, atendía la situación de la Banda Oriental y se esperaba con las incursiones anti-rosistas desde Tupiza de Anselmo Rojo. En Potosí el periódico era vendido en casa del argentino Juan Bautista Chenaut, exiliado con familiares como Eugenio e Indalecio Chenaut. Paunero y los argentinos del periódico se ocupaban de los conflictos con Perú, del Guano y la navegabilidad, y de esta forma este grupo de emigrados logró reunir los objetivos de obtener un modo de supervivencia, y asimismo de una acción oculta contra Rosas. También se criticaba al "caudillo" de Tucumán, Celedonio Gutiérrez. En el N°736 (ABNB-Sucre, 2/11/1847) ponían en venta la novela de Bartolomé Mitre "La Soledad", y la justificación era que "su acción ocurre en Bolivia, y el público le ha acogido con benevolencia". En el N° 653 del 23 de julio, Mitre publica "A la niña Leonor", entre alabanzas hacia Ballivian. Se vendió el Facundo de Domingo F. Sarmiento y escritos de Vicente Fidel López y de Félix Frías. Aun cuando de estos

desarticularse la Liga del Interior con la derrota de Gregorio Aráoz de Lamadrid contra el federal Juan Facundo Quiroga. Sufrieron la experiencia conjunta de ser vencidos por las fuerzas de Rosas. Aglutinaron emociones muy visibles en el abultado epistolario, además de entrelazar las ayudas tangibles del escape y la supervivencia. El exilio en Bolivia compartido en las décadas de 1830 y 1840, por los mencionados Alvarado, Paunero y Rojo creó como veremos categorías políticas compartidas, y respecto a Manuel Taboada, quien no se radicó en Bolivia, el vínculo surgió en el contexto de su común oposición a Celedonio Gutiérrez en los años posteriores a Caseros. Un sugerente léxico compartido, al que analizaremos en función de su vinculación con posicionamientos concretos, no como meras palabras, se construirá al calor de estas experiencias.

Haber sido de la facción unitaria entre 1820 y 1840, haber enfrentado a Rosas en la conocida Liga del Norte (1840-1841), fungieron como credenciales para acceder a esta red que algunos autores ubican como “liberal”.⁷ Hubo una

tres argentinos solo el último estuvo en Bolivia, la obra de los tres circuló entre los emigrados y el público local. La red, aun cuando incluía a perfiles rioplatenses como el de Paunero, era satirizada como de “*argentinos emigrados*”, simplificación que el diario sostiene en N° 68 (ABNB-Sucre, 19/07/1846). Otra de las estrategias utilizadas por los viajeros para atacar al rosismo, era forzar comparaciones. En el N°181 (ABNB-Sucre, 10/12/1856) se afirmaba que había rasgos de la “mazorca” en Perú: “*¿Está libre el Perú de experimentar una tiranía como la de Rosas?*”. En cuanto a Manuel Taboada, sus derrotas no lo exiliaron a Bolivia, donde sí fueron a parar adversarios como el ex gobernador tucumano Celedonio Gutiérrez luego de ser derrotado en Los Laureles (1853), y Felipe Varela tras Pozo de Vargas (1867).

⁷ En los 10 años abordados son nulas sus auto-adcripciones como “liberales”, aunque hay autores que utilizan dicha nomenclatura, entre ellos el valioso aporte de Bravo, María Celia (2018), “La coyuntura de Caseros: grupos políticos, guerra, milicias en Tucumán (1852-1853)”, *Travesía*, Vol. 20, pp. 31-55. Optamos por definirlos como miembros de una red y analizar sus objetivos bajo la idea de que consignarlos como Partido Liberal es adelantar nomenclaturas. A diferencia de la voz “liberal”, la auto-denominación “unitarios” sí aparece, pero es anterior a Caseros (1852) y además responde a adjetivos que ellos rechazan, es decir a la conciencia de ser definidos así por sus adversarios rosistas, sin reconocerse completamente en dicha categoría. En 1843, Paunero a Rojo comenta la preocupación de Rosas con los “*unitarios emigrados en Bolivia*”. Archivo General Rojo (en adelante AGR), en el Archivo Histórico de Tucumán, Vol. I, Folio 263. En 1846, Rudecindo Alvarado menciona a Rojo que los diarios rosistas critican al “*desterrado*” Paunero y otros “*unitarios*”. AGR, Vol. I, Folio 395. Otro vocablo que hay que explorar para encontrar más referencias es el de “*porteñistas*”, del que solo se encontró una referencia. Desde Salta, Hilario Carol, cercano a Rojo y a Taboada, y opuesto en su provincia a Manuel Puch (a su vez Puch más cercano a Urquiza), pone en boca de Puch la denominación de “*demagogos porteñistas*” en alusión a Carol y a Rojo que por entonces vivía en Salta. AGR, Vol. II, Folio 257 (y vuelta), 3/9/1858. De Hilario Carol a Anselmo Rojo. Más clara era, antes y después de Caseros, su definición por oposición, contra un amplio espectro que denominaban “*mazorquero*”, es decir que sus identificaciones son más claras por efecto de oposición respecto a las figuras que ellos cuestionan.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

grupalidad, una red, con lenguajes y códigos en común y una permanente solidaridad (intercambios de información, impresos, suministros materiales). No utilizaremos términos como “identidad” que pueden aludir a una mayor homogeneidad en dicha red, ya que resulta elocuente la variedad de orígenes territoriales, recorridos políticos, aunque sí observamos la construcción de un “nosotros” político, caracterizado por un claro rasgo anti-gutierrista en común (contrario al ex gobernador de Tucumán), sumado a fuertes críticas hacia la Confederación, un común lenguaje anti-caudillo con visibles inspiraciones en el pensamiento de su afín Domingo F. Sarmiento, un común acercamiento hacia Buenos Aires y más específicamente un uso compartido de cartas cifradas, con eje en la dupla entre Manuel Taboada y Anselmo Rojo.

En la década de 1850, el camuflaje no era respecto a Rosas, exiliado en Inglaterra, sino respecto al ex rosista Justo José de Urquiza y su Confederación. ¿A quién confiarle las tablas para decodificar mensajes? ¿Hasta qué punto acercarse a una facción enemiga que parecía haber mutado de formas tras Caseros, según su particular mirada?

Su vocabulario político ubicaba a Urquiza, como veremos, como un continuador del federalismo “mazorquero” (apelativo que aludía a Rosas).⁸ Se quejaban de las provincias abandonadas a un débil centro, caídas en “barbarie” o “anarquía”, en terminología que desplegaremos desde sus usos, apropiaciones y desde la creación de códigos comunes, que no se limitaban a las claves secretas, sino a cierta mirada compartida y a su consecuente derrotero en la aplicación de medidas desde sus cargos de gobierno.

Recordándonos la complejidad de la política, algunos de los integrantes de esta red aceptaron cargos como ministros de Urquiza (como el caso del general salteño Alvarado), o bien evaluaron ser diputados/senadores en Paraná, sin dejar de cuestionarlo, complejizando una mirada que es heredera de la historiografía que se ha elaborado en torno al estudio de dichos años posteriores a Caseros.

⁸ Entre quienes integraron la red, el anti-rosismo fue aglutinador, pero hubo diferencias de pensamiento. Alvarado fue cercano a Taboada y Rojo, pero se diferenció al trabajar de forma más clara para la Confederación. Para él, a quién podía acusarse de perpetuar las viejas prácticas del rosismo era Buenos Aires, y no la Confederación. En carta a Taboada, desde Paraná, sostuvo que querían “a Buenos Aires con nosotros”, pero no de cualquier manera. Criticaba que aquella provincia utilizase “medidas represivas”, como las usadas antes por Rosas “para afianzar su poder”. AGR, Vol. II, 1854, Fs. 81 y 82. 14/05/1854. Para Taboada y Rojo las prácticas rosistas eran continuadas por Urquiza, y en cambio Buenos Aires era garantía de prosperidad y civilidad, en el marco de las categorías rígidas de su tiempo.

Los hombres que entablaron esta solidaridad con proyección política accedieron a los principales cargos ofrecidos por las provincias norteñas y planearon mantener un cordial y ambiguo vínculo con Urquiza, simultáneo a un solapado lazo con la próspera Buenos Aires, cada vez más asiduo a medida que nos alejamos temporalmente de Caseros (1852) y nos acercamos a Pavón (1861). Se escribieron con Bartolomé Mitre, Wenceslao Paunero y Amancio Alcorta. Éste último, proveniente de las provincias del norte, pero radicado en la influyente ex capital del Virreinato, fue un valioso nexo, que requería como veremos compartir algo más que la distribución de letras codificadas.

Otro código en común: desarticular al ex gobernador de Tucumán

Sostenemos que la importante continuidad de más de una década de correspondencia, cifrada y no cifrada no constituye el tema en sí mismo, sino el medio a través del cual nos preguntamos acerca de las posiciones de dichos actores respecto a la escisión entre la Confederación y Buenos Aires. El código compartido no eran solo las claves alfa-numéricas, sino los acuerdos comunes y lenguajes compartidos, los cuales facilitaban la toma de decisiones respecto a las opciones de su tiempo. Resulta clave para ello observar sus cercanías y antagonismos, su léxico, la inteligibilidad que otorgaban a sus decisiones desde el marco de sus cargos de poder.

La adjetivación de *mazorqueros* depositaba en un mismo odio a distintos antagonistas, las emociones políticas⁹ son aquí un elemento no menor del estudio que hay que tener en cuenta para recalcar la toma de posición de dichas agencias dentro de las posibilidades que su tiempo les brindó. Buena parte de sus cartas apuntaban contra el ex gobernador tucumano Celedonio Gutiérrez, uno de los

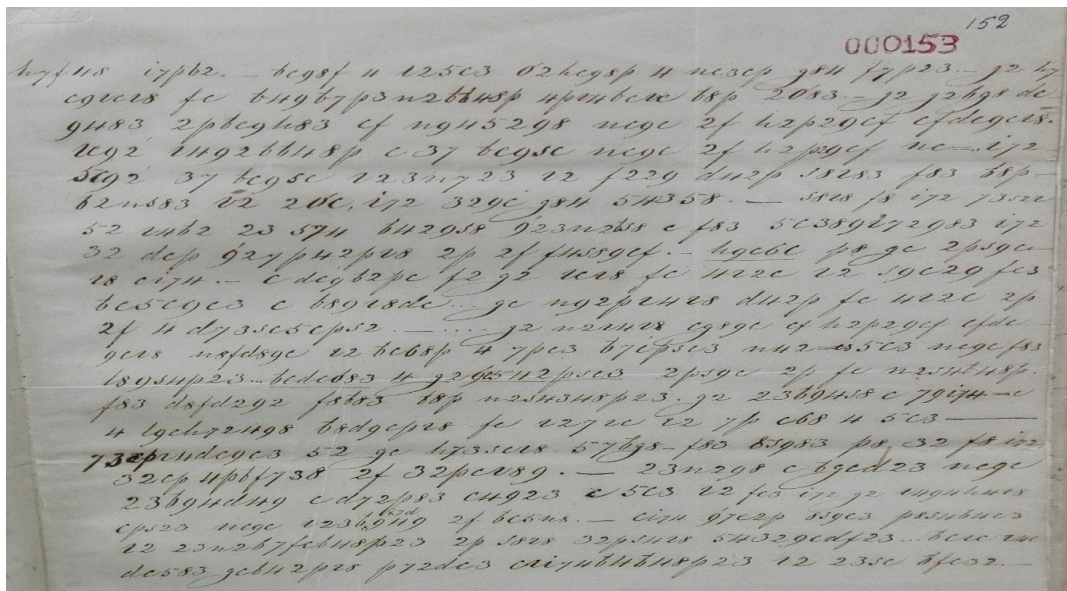
⁹ Teniendo en cuenta los crecientes estudios sobre las emociones en la política, que algunos han estimado como un *affective turn* o un *emotional turn*, hemos revisado marcos conceptuales, aunque en lugar de asumir algún término específico, señalamos la evidente carga de afectación que se observa en posiciones compartidas de Taboada y Rojo como su aversión por Gutiérrez, tan significativa que en la nota al pie siguiente veremos que Taboada se ve obligado a explicar a Urquiza que no se trataba de aspectos personales. La fuerte carga emocional de los intercambios epistolares, principalmente los cifrados, se expresaron como veremos en un lenguaje de fuerte anulación del adversario dentro del espacio público, usando diferentes estrategias lingüísticas de descalificación de los “mazorqueros”, como su asimilación con animales, con pueblos originarios, e incluso como veremos en términos sexuales. Del sociólogo francés Norbert Elías se ha tomado la dimensión histórico-social de algunas emociones, en tanto se entienden como forma de subjetivación de tensiones sociales. Elías, Norbert (2018), “Les etres humaines et leurs émotions. Essai de sociologie processuelle”, *Sensibilité. Histoire, critique et sciences sociales*, N° 5.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

líderes que continuaron tras Caseros (1852). A fines del año siguiente el ex líder tucumano fue derrocado por el sacerdote José María del Campo, pronto cercano a Taboada y Rojo, pero preocupaba su posible retorno y la naturaleza todavía presente de algunas preferencias populares, que se expresaban todavía a favor del caudillo, principalmente en Tucumán y en Catamarca. Frente a Urquiza, aun cuando el entrerriano merecía también en su glosario el mote de mazorquero, podía haber concesiones, frente al “Peludo” Gutiérrez su correspondencia mutua fue lapidaria, y fue el gran código político de adhesión tanto para ambos amigos como para todo aquél que se acercara al uso de las claves.

El código en común, no eran solo las letras alternativas, sino cierta visión tal como se ha sostenido. Para el círculo de Taboada y Rojo, la política se encendía por antipatías que se expresaban en confianza. Caracterizar negativamente a Gutiérrez, podía lograrse mediante sintagmas como civilización-barbarie, afines a la prosa de su amigo Domingo F. Sarmiento, quién facilitó el vínculo de la élite norteña con Buenos Aires, tal como veremos.¹⁰

Imagen 3. Carta Cifrada del 18/07/1854, de Manuel Taboada a Anselmo Rojo.



Fuente 3: Colección Anselmo Rojo. Vol. II. Folio 152. Fotografía propia.

¹⁰ En 1853, con Gutiérrez todavía gobernando, desde Santiago, Taboada escribió a Urquiza sosteniendo que: “No es a Gutiérrez al que combato (...) Combato al espíritu asolador y bárbaro”. Carta de Manuel Taboada a Urquiza, mayo de 1853. (Taboada, Gaspar, 1933, *Ob. Cit.*, p. 199).

Para convertir a Gutiérrez en una imagen estática, estilizada, es significativo que Taboada lo compare con Facundo Quiroga, referente que evocaba la fuerza que había tenido Rosas en el interior, es decir que apelaba a un personaje no solo más cercano para su entorno regional, sino con un efecto de temor todavía vigente. En 1854, con un Gutiérrez vencido, escribió al gobernador de Córdoba, refiriendo que para entender al ex gobernador tucumano era conveniente buscar “*paralelos históricos*” con el mencionado caudillo riojano, por su común “*instinto sin ley*”.¹¹ Frente a Urquiza, utilizó la misma analogía, también buscando lograr un vocabulario común, que no sería sencillo.¹² Mientras tanto, su amigo Rojo escribió al Vice-Presidente, su comprovinciano Salvador del Carril, con quien insistió en comparar a Gutiérrez con el ya célebre Facundo Quiroga, en años en donde el escrito de Sarmiento ya había circulado por la geografía norteña.¹³

¹¹ La historiografía ubica al cordobés Alejo del Carmen Guzmán (1852-1855) como un pilar importante del Urquicismo. Véase Pavoni, Norma (1993), *Córdoba y el gobierno nacional: una etapa en el proceso fundacional de la nación del estado argentino, 1852-1862*, Córdoba, Banco de la Provincia.

¹² Taboada en carta a Urquiza en 1853 amplía sus palabras de clara influencia sarmientina: “*Como se engaña V. mi querido Gral. en pensar que estas cuestiones son de partido y de personas. Es la cuestión del Caudillaje (...). Es la cuestión de la barbarie contra la civilización. No es a Gutiérrez al que combato porque ningún mal me ha hecho. Combato al espíritu asolador y bárbaro que cuenta todavía con algunos prosélitos*” (Taboada, Gaspar, 1933, *Ob. Cit.*, p. 199). Ideas idénticas de Taboada a Bárcena, miembro de la élite de Santiago, esta vez para criticar a Urquiza: “*Cruel por instinto, déspota por hábito (...) no nos ofrece Urquiza ni en su carácter personal, ni en sus precedentes políticos, (...) garantía alguna de mejora... no obedece a otras leyes que a las de sus instintos violentos (...) los hombres que lo rodean no son más que cortesanos complacientes*”. Carta de M. Taboada a José Bárcena, 13 de diciembre de 1852. Taboada, Gaspar, 1933, *Ob. Cit.*, p. 96.

¹³ Rojo a Del Carril ponía énfasis en el aporte que la Batalla de Los Laureles había hecho para erradicar al “*caudillo rebelde*” Gutiérrez. AGR, Vol. II, F. 54, 26/04/1854.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Imagen 4. Retrato del gobernador Manuel Taboada (1851-1871).



Fuente 4. Óleo atribuido al hermano de Manuel Taboada, Felipe Taboada (sin fecha). Centro Cultural del Bicentenario (CCB), museo que preserva parte de la casa original y patrimonio de los Taboada.

Era valioso imponer a los agentes del urquicismo su visión, basada en entelequias un tanto herméticas, pero insistentes en la pluma de un escueto grupo, a veces cambiante, pero cuyo claro *pivot* fue la dupla Rojo-Taboada. Dicho en términos de Taboada, el caudillo Gutiérrez, compartía con Quiroga una común “*atracción magnética para reunir en torno de sus malas pasiones a los criminales más célebres*”.¹⁴ Las claves parecían torpes símbolos, pero servían para unificar

¹⁴ Taboada a Guzmán, correspondencia de 1854, en Taboada, Gaspar, 1933, *Ob. Cit.*, p. 242.

criterios, para generar un *nosotros*, y para acuñar desde ese lugar tanto un vínculo con el propio Urquiza, a quién le hablaban mal de su adversario Gutiérrez, como respecto a Buenos Aires, con quién en cambio utilizaban la apelación a Gutiérrez para sugerir similitudes con la política de la Confederación. Modulaban imágenes respecto al federalismo, entendido como rémora a superar en pos de la nación, por eso resulta revelador la fortaleza de un discurso con ecos sarmientinos, cuya terminología no era privativa del letrado sanjuanino, pero su formulación más acabada había llegado desde su pluma.

La comparación entre líderes federales confundía épocas, pero funcionó como acicate para esta interesante minoría de nortños que no encontró lugar fácil en la vorágine post- Caseros. Tal como se ha sostenido, el declive del caudillismo desde la década de 1840 dejaba a Urquiza en una encrucijada que la propia Confederación resolvía con lógicas cambiantes como apoyar al sanjuanino Benavidez, u oscilar frente al más cuestionado Gutiérrez, más allá de sus perfiles similares, según lo han interpretado contribuciones investigativas recientes.¹⁵ Estos líderes habían sobrevivido a la caída del rosismo, y en momentos de distensión sus gobiernos habían tolerado o integrado a “unitarios” y anti-rosistas. Estos líderes federales eran resistidos por hombres como Rojo, Taboada, Posse y Sarmiento, tentados a acercarse hacia Buenos Aires y erigir una retórica anti-caudillista, con anclaje en referencias al pasado pero funcional a sus visiones críticas de la Confederación de su tiempo. La crítica a Gutiérrez, buscaba conjurar posibles retornos, pero a la vez aplicaba un difuso elemento discursivo basado en palabras con mucha proyección hacia la toma de acciones, muy performativas, como “caudillo”, y su antagonismo con la idea de prosperidad y orden nacional. A los mencionados actores de la política nortña, preocupaba que más allá de haber triunfado en la Batalla de Los Laureles (1853) respecto a Gutiérrez, el vencido mantenía porosas redes populares en el mundo rural tucumano y catamarqueño, con un fuerte liderazgo, con aires de figura paterna y de trascendencia religiosa propios de una cultura jurisdiccional que ha sido señalado por la historiografía reciente.¹⁶

Frenar a los seguidores de Gutiérrez, evitar que Urquiza se vincule con resabios del federalismo y del caudillismo (o “caudillaje”), negociar con la Confederación, pero también con Buenos Aires, fueron formas del sigilo que aglutinaron al íntimo colectivo.

¹⁵ Sobre los perfiles similares de Benavidez y Gutiérrez, y su vínculo con el urquicismo, véase Míguez, Eduardo, 2021, *Ob. Cit.*

¹⁶ Tío Vallejo, Gabriela (2023), “El sistema de Gutiérrez (1841-1853). Administrativización militar, gobierno paternal y faccionalización”, *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, Vol. X, París. En <https://journals.openedition.org/nuevomundo/91505>.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Recordemos que Celedonio Gutiérrez, que había gobernado por años, era tan movedido como Taboada y Rojo. Su resiliencia hacía necesario el uso de cambiantes claves, para evitar la común práctica de sufrir cartas interceptadas, dificultando al menos la comprensión de los párrafos más sinceros. El caudillo tucumano, ex gobernador de tiempos rosistas, se había exiliado en Bolivia tras perder en la navidad de 1853 en la mencionada Batalla de Los Laureles. Caseros había sellado la suerte de Rosas en Southampton. Los Laureles, signó el exilio más cercano de Gutiérrez, dubitativo entre permanecer en tierras andinas o aventurarse a las provincias nortenas. En la altura del altiplano, escribió "Mi Vindicación" (1855). En forma cifrada, Taboada y Rojo se burlaron del peligroso escrito auto-referencial.¹⁷ Circulaba en provincias con adhesión gutierrista como Catamarca, y parecía acompañar una política tendiente a retornar al poder, favorecida por el vínculo de tolerancia que la Confederación mantenía con el respetado líder federal. Los párrafos de sus memorias tenían como principal enemigo al propio Taboada, y resaltaban el evidente lazo de Gutiérrez con Urquiza, aquel lazo que precisamente era uno de los reproches explícitos o secretos que Taboada y Rojo emitían contra la Confederación. No eran infundados los temores. Gutiérrez, se mostraba amenazante en su entrar y salir.

Terminaría recibido por Urquiza en Entre Ríos, alimentando estos celos. Los adjetivos señalan las emociones compartidas. Ser "mazorquero", "badulaque", formar parte de la "cofradía", o ser un "pillo", significaba haber sido seguidor de Rosas en el pasado, y/o de Urquiza en aquel presente. Acotado a su realidad cotidiana, si en una carta se mencionaba al "Peludo", se aludía claramente a Gutiérrez. El plural "peludos" o "cajetas" refería violentamente a sus

¹⁷ "Mi Vindicación". AHT. Sección Administrativa. 20/09/1854. Gutiérrez se jactaba de sus amplios apoyos en el norte, y sostenía que sus gobiernos provenían del "voto libre de mis compatriotas". Subrayaba sus vínculos con Urquiza y cuestionaba ser arrebatado de un poder que argumentaba como legítimo. Destacaba el "odio implacable que tiene hacia mi persona el Sr. Gobernador Manuel Taboada", e indicaba que aquél enviaba "los más sangrientos anatemas contra el General Urquiza", para así exponerlo frente a la Confederación. Aseguraba que la Confederación veía en cambio a sí mismo como "uno de los gobernadores del Norte", pero que ante el crecimiento del "partido revolucionario" de Taboada su decisión fue finalmente marchar al exilio en Bolivia, destino frecuente para antiguos anti-rosistas de las provincias nortenas, pero que en este caso albergaba al exmandatario tucumano. Su visión es, sin embargo, positiva respecto al "esclarecido patriota Rudecindo Alvarado", a quien pondera como un tolerante agente de Urquiza, mediador entre Taboada y él mismo, figura compleja en su ubicación, porque lo vimos con cercanía afectiva respecto a Taboada-Rojo, pero la diferencia significativa fue su decisión de apoyar sin cuestionamientos a la Confederación, aprovechando su prestigio militar derivado de las guerras de independencia. Tras circular el impreso, y pese a los comentarios hirientes, Taboada admitió a Rojo sus ganas de leerlo y dieron importancia al contenido de las memorias de su adversario. AGR, Vol. II, F. 267, 9/10/1854.

seguidores, y es importante detenerse en el vocabulario propio para contrapesar con la tendencia historiográfica a situar las conductas de dichos actores desde una lógica meramente unitaria-federal o liberal-federal. Este glosario, que ya comenzamos a vislumbrar, requería simplemente de un común sentir, o al menos de su aceptación retórica.

Pero no todo era tan binario en la década entre 1852 y 1861. Se trató de un tiempo de desconcierto para las poblaciones de las 14 provincias, ante la autoridad disputada por las bases de poder construidas desde Entre Ríos y Buenos Aires. Había vecinos, como el mencionado sacerdote José María del Campo, que hacían estallar las raquícticas categorías. ¿Era un anti-gutierrista confiable? ¿Era acaso un “badulaque” por no ser claro en su juego? ¿Por qué acataba tanto las instrucciones desde Paraná? ¿Algunos de sus ministros, no se habían vuelto “mazorqueros” como José Posse, Agustín de la Vega,¹⁸ o Salustiano Zavalía?

En un mar de dudas, y en el escenario de fragilidad de la Confederación, veremos que el sacerdote se ganó por momentos la confianza de Taboada y de su fiel sanjuanino. Terminó aprendiendo las claves. Sin embargo, su participación en el año 1856 en un intento por derrocar al recién electo Rojo como gobernador de Tucumán, intrigando con la familia Posse, los alejó, más allá de ser todos anti-gutierristas. Las modulaciones son sintomáticas de las dudas de las dirigencias urbano-rurales del norte, dispuestas a arrancar beneficios de su participación en el orden federal entrerriano, pero atentas a las ofertas de Buenos Aires, diseñando ellas mismas una realidad más compleja que las propias dicotomías que utilizaban y buscaban imponer.

¹⁸ En otra interesante muestra de la dificultad de las categorías, Agustín Justo de la Vega, riojano que gobernó en Tucumán (1856-1858), luego de Anselmo Rojo y antes de Marcos Paz, se articuló con institucionalidad en relación con el gobierno central de Paraná, y en tal sentido no se acercó a la actitud conspirativa de Rojo y Taboada en el norte. Si bien también era parte de la élite norteña posterior a la derrota de Gutiérrez, sostuvo en línea con la Confederación, el derecho del ex líder federal a circular por el territorio, y en significativa carta lamentó que “los odios de partido” que al comienzo de su gobierno eran tenues, en 1857 se hayan “otra vez alterado con la noticia de que Gutiérrez viene a estos pueblos”, circulación que consideraba legítima por sus redes familiares y sus ocupaciones económicas, intentando generar en Taboada una mayor tolerancia en la disputa facciosa. La actitud de mayor tolerancia de la administración Vega, se advierte también cuando sostiene, en velada referencia a Taboada, que los anti-gutierristas más duros se hacían “torres en el aire”, con los motivos de su venida, y por idéntica razón aconsejaba en correspondencia alejarse de los peligros de la “chismografía”. AGR, Vol. III, F. 38 (y vuelta), 30/3/1857. De Agustín de la Vega a Manuel Taboada.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Veremos que el centenar de cartas del general salteño Rudecindo Alvarado muestra este péndulo, de la confianza a la duda. Por su pasado anti-rosista, por sus viejas glorias militares, hubo cercanía inicial con Taboada y Rojo (este último casado con su sobrina). Habían compartido los difíciles años bolivianos condicionados por la derrota del intento anti-rosista anterior a Caseros. No particularmente con Manuel Taboada, pero sí con Anselmo Rojo había una familiaridad y con Paunero los había unido la búsqueda de medios de vida en el altiplano. Allí se habían esbozado las claves que tanto servirían en los años en los que nos detenemos.¹⁹ Aún con los recuerdos de exilio, la aceptación de Alvarado como Ministro de Guerra de la Confederación, los alejó geográfica y políticamente. En la lógica simple de los conspiradores de la palabra, el salteño se había acercado demasiado a los “mazorqueros”, palabra favorita del cifrado. Recordemos que, hasta el enemigo Celedonio Gutiérrez, había ponderado la medida de Alvarado en sus memorias, alabanzas que en este caso restaban.

La necesidad de expulsar de las claves a quienes se habían acercado mucho a Urquiza era un gesto bien aprovechado por los creadores de la comunicación alternativa. Las claves y sus derroteros señalan con claridad el enojo de estos hombres fuertes respecto a los “traidores”: Posse, Del Campo y Alvarado. Las opciones de Taboada, Rojo, y de vértices cercanos como los salteños Hilario Carol y la familia Uriburu, fueron más conspirativas respecto a la Confederación, aun cuando mantuvieron una formal aceptación de la integración del norte a dicho orden federal. La arriesgada idea de que Buenos Aires apoye una Liga de provincias para derrotar a Urquiza se filtraba entre números y letras aleatorios, cimentando nuevos escenarios, inciertos para los protagonistas, pero esta duplicidad de actitudes a medida que avanza la década muestra una mayor apuesta por Buenos Aires, en sintonía con lo apuntado por la historiografía reciente.

¹⁹ Otro problema metodológico de García Soriano, es que no analizó las claves del período rosista, y por ello erróneamente las hace empezar durante la Confederación Urquicista. El AGR muestra claves en el año 1843. Por ejemplo, la carta de Rudecindo Alvarado a Rojo, desde Sucre a Tupiza. AGR. Vol. II. Folio 163-4. Es una de las primeras, y dice “*verás que empiezo con mi cartilla y alfabeto sin poderme lisonjear de hacerlo bien en la primera lección*”. Demuestra también una cercana iniciación en las claves del unitario General José María Paz. AGR, Vol. I, F. 215. La densidad de las experiencias de exilio explica la confianza y drama conjunto que permite iniciar los cifrados, en un tiempo en donde compartieron dinero, trabajos ocasionales en el campo, y cercanía con el presidente Ballivian. Como síntesis de vivencia, valga la expresión de Paunero a Rojo cuando cuenta haber sido nombrado “Ministro Plenipotenciario de Uruguay en Bolivia” (Gregorio Las Heras lo era en Chile), y arroja una frase de alto dramatismo compartido: “*En marzo estaremos en actitud de llevar la revolución al corazón de la República Argentina, o renunciaremos para siempre a la dulce idea de ver el suelo natal*”. AGR, Vol. II, F. 226.

El “*soñado pronunciamiento*”, como dice Taboada en su carta cifrada del 23 de octubre de 1856, ya vislumbra el anhelo de fracaso de la Confederación y constituye una forma de entender la tensión que se cristalizará con el triunfo de Buenos Aires en Pavón, aunque sin linealidad histórica, recuperando la contingencia y la fragilidad de los escenarios posibles.

79I743C (Urquiza). La desconfianza frente a la Confederación

Justo José de Urquiza fue una de las figuras destacadas de estos diez años, figura resistida desde el norte como hemos visto, pero que a diferencia de Gutiérrez requería un obligado reconocimiento de su condición de poder en el período post-Caseros. Varias veces gobernador de Entre Ríos, su influjo sobre la Argentina en construcción se remonta a la década de 1840, y se prolongó hasta el suceso que lo hirió en 1870. Contaba con antiguos laureles de la independencia y provenía del federalismo. Aumentó protagonismo al poner fin a Rosas, impulsando su erección como Director, luego primer Presidente de la Confederación (1854- 1860), tal como lo han señalado los abundantes estudios precedentes. Sus ambivalencias en la década de 1840 con Rosas, con un discurso público que contrastaba con gestos de autonomía resultan inspirador para el tipo de ambigüedad política que aquí observamos en los líderes del norte respecto a Urquiza, quienes aceptaban su pertenencia a la Confederación, pero conspiraban desde dentro y asumían un juego propio hasta aquí escasamente abordado.²⁰

El débil poder erigido en Entre Ríos tras Caseros, implicó una red de actores que no se limitan al viejo líder entrerriano. La cercanía/lejanía respecto a su persona, fue uno de los ejes rioplatenses durante diez años. Sin embargo, deben incluirse sus ministros y el propio Congreso que en 1854 inició funciones, una vez sancionada la Constitución, evitando entender a la Confederación únicamente desde el liderazgo, ya que el entramado institucional ha sido señalado por la historiografía como un armado colectivo nada menor. Este plantel, sumados a los gobernadores de las 13 provincias, y la díscola Buenos Aires, fueron un abanico listo para ser activado desde el norte, aunque insistimos, desde una posición ambivalente que fue tomando claridad a medida que nos alejamos de Caseros y nos acercamos al desenlace de Pavón.

²⁰ Herrero, Fabián (2018), “Cuando se escucha Urquiza traidor: Prensa y tendencias de opinión en los años de 1840”, *Prohistoria*, vol. 30, pp. 103-128.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Para la red norsteña, todos ellos con cargos políticos-militares, Urquiza fue una figura central, por vía de larvada oposición y condicionado apoyo. Le dirigían semanalmente correspondencia a él y a sus ministros. Sin sentir contradicción, contactaban en simultáneo a Buenos Aires enviando en ocasiones cartas el mismo día, con contenidos que de ser leídas en paralelo serían mutuamente excluyentes. Anselmo Rojo y Paunero, habían compartido en el viejo exilio, cargadas tintas contra Urquiza, cuando era parte del rosismo, pero aceptaban ahora un vínculo obligado, apoyado en semanales comunicaciones y periódicos encuentros, acotados a los momentos en los que se dirigían a Paraná. La acumulación de epítetos otorgó una continuidad para percibir al entrerriano como adversario aún tras Caseros, solo que ahora podía traer beneficios y se aceptaba su innegable rol al mando de la Confederación, y su capacidad de liderazgo aún en los años en los que asumió el mando Santiago Derqui.

En 1854, desde Santiago del Estero, el gobernador Taboada se dirigió a Rojo. En la parte pública, había críticas a la Confederación, pero crecían en las secciones encriptadas. 182 palabras ocultas le permitían otorgar un mayor espesor a un repudio que en la confianza de las palabras falsas irradiaba mayor volumen.²¹ Por entonces, la Confederación comenzaba a dar forma a sus Ministerios de Hacienda, Interior, Guerra, Relaciones Exteriores y Justicia y Culto. La Constitución, delineaba los poderes y otorgaba un marco jurídico, no sin serios inconvenientes, entre los cuales el trabajo historiográfico precedente ha destacado los de índole económico, en contraste con una autónoma Buenos Aires.²²

En la carta, Taboada se quejaba de no lograr *“pagar los sueldos de los empleados”*, cuestionando la débil ayuda girada desde Entre Ríos.²³ Fueron emociones del momento volcados en párrafos esta vez no cifrados, desprovistos de armadura, advirtiendo que su comentario sobre circulación de presupuestos era razonable, ya que la Constitución alentaba el reparto. Utilizando la Clave D,

²¹ AGR, Vol. II, Fs. 126-127, 30/06/1854, de Taboada a Rojo.

²² Se han mencionado los límites de la ley de derecho diferencial, las diferencias de volumen en el comercio entre Buenos Aires y la Confederación, los problemas del papel moneda y la exigüidad fiscal del Paraná ante la guerra con Buenos Aires. Remitimos a la amplia bibliografía consignada en las primeras notas al pie.

²³ En 1856, en forma cifrada, Taboada admitía que *“Urquiza me ha autorizado a girar por la cantidad de diez mil por ahora, y diez mil en mayo o junio para pagar con ellos el ganado que han comido en la frontera. Verá usted que van aflojando algo con motivo del asunto de la frontera”*. AGR, Vol. IV, Folio 48, 7/3/1856, de Taboada a Rojo. En la misma carta Taboada se sorprende ya que mientras escribía a su amigo Rojo, recibe nueva información de Paraná: *“acaba de llegar el Correo, y recibo otra autorización para girar por veinte mil pesos más para gastos de la administración y obra del río”*.

según los nombres de García Soriano, otras secciones iban más allá. Allí fantaseaban con “romper con los de Paraná”.²⁴

Amparado en los números y letras, el santiagueño era enfático. Reposaba en la confianza de Rojo y daba forma a una costumbre que hundía sus raíces como vimos en prácticas comunicativas de exilio. Las claves elevaban la agresividad contra “mazorqueros”. Insistía Taboada en que había recibido “una suma miserable”, y agredía al poder central por su “impotencia”.

Teniendo en su tiempo las tablas para reponer el sentido, los amigos cifraban las partes de mayor voltaje político. No eran los párrafos sobre su vida personal, ni sobre sus estrategias económicas, eran las que directamente referían a la Confederación y sus más sinceras valoraciones. La mención velada a Urquiza (79I743C) los resguardaba.

Su sentido político les indicaba que no debía quedar en evidencia un plan que carecía de una claridad absoluta, pero quedaba expuesta su desconfianza al andamiaje institucional organizado desde el Litoral y la expresión de un anhelo de aglutinar un orden iniciado desde Buenos Aires.

Entendían al contexto de duplicidad estatal, como salpicado por débiles estados, sin una sólida estructura federal. Parecía una Torre de Babel, imagen religiosa que venía a gusto con su común sentir.²⁵ El tránsito entre la experiencia autónoma de las provincias, en tanto pueblos que desde 1820 habían funcionado con pactos sin una constitución que los aglutine, conllevaba ahora nuevos desafíos jurídicos, sin Buenos Aires a quién ubicaban como el vector de civilidad, evidenciando una notable influencia de la pluma sarmientina, agente con quién se evidencia frecuente trato, y paladar anti caudillista, contrario a Gutiérrez y crítico respecto a Urquiza, Benavides, y otras figuras de pasado rosista.

En el mismo 1854, el entonces gobernador de Tucumán, José María del Campo, fue iniciado en la criptografía, aunque perdería la confianza (y con ello el acceso a las claves).²⁶

Con el calor del triunfo en Los Laureles (1853), Del Campo, tenía de momento aire de aliado. Desde Jujuy, el gobernador Roque Alvarado, escribía a

²⁴ Mientras critica los sueldos altos del Paraná, contrasta la “desnudez” de sus soldados. AGR, Vol. II, F. 198, 24/7/1854. De Taboada a Rojo.

²⁵ AGR, Vol. II, F. 252, 23/10/1854. De Taboada a Rojo.

²⁶ Por su parte, en 1855 José Posse, cercano al sacerdote José María del Campo, también tuvo un breve acercamiento al uso de las claves. Escribió a Rojo una breve carta en donde esconde una oración sobre Catamarca. AGR, Vol. II, Folio 395, 29/8/1855. De Posse a Rojo.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Anselmo Rojo en 1854, en una fraseología compartida, sosteniendo que “con la elección de Campo, han recibido los mazorqueros un golpe mortal”.²⁷

Aún bajo el clima post-gutierrista, los amigos observaban con miedo las permanentes peticiones que el nuevo gobernador de Tucumán realizaba a Paraná, y por eso el sacerdote tucumano Del Campo no tardaría en caer en desgracia según la rígida mirada de los amigos que se abroquelaban en el uso alfa-numérico. Uno de los diputados más destacados de la legislatura tucumana, Salustiano Zavalía: ¿No era “un furibundo urquicista”, como le confiaba Taboada a Rojo? No lo sabían por entonces, pero años después, en 1861, la primera intervención del Paraná contra la díscola familia Taboada se apoyó en aquel “mazorquero” Zavalía, de quien sospechaban. Salustiano Zavalía asumió en vísperas de Pavón como interventor nacional en Santiago del Estero, y sus prematuras simpatías por el orden nacional habían sido advertidas por los amigos adeptos a los lenguajes.²⁸

La coyuntura cercana a Pavón, será el punto final del eje trazado, y significativamente marcó el final de las claves. El poder del taboadismo no terminó allí, y su parábola final queda fuera de los lineamientos temporales de este análisis. Se fortaleció, como es conocida por la historiografía, la fuerza de esta familia, con el ascenso presidencial de Bartolomé Mitre, y será precisamente el norte un apoyo contra los caudillos Chacho Peñaloza y Felipe Varela en el interior, y para el reclutamiento en la Guerra del Paraguay, episodios fuera de abordaje. La historiografía ha mostrado que la muerte de Taboada (1871), marcó un declive, costándole mantener la facción a sus hermanos Antonino y Gaspar, y al hermano de crianza Absalón Ibarra, hijo del santiagueño Juan Felipe Ibarra. En 1875 durante la presidencia de Nicolás Avellaneda terminó la hegemonía regional de la influyente familia.²⁹

²⁷ AGR, Vol. II, F. 36, 16/3/1854, de Roque Alvarado a Rojo. Más allá del común anti-gutierrismo, el gobernador jujeño Roque Alvarado no concuerda con el fuerte anti-urquicísimo de Rojo y Taboada. AGR, Vol. II, F. 66, 7/5/84, de Roque Alvarado a Rojo.

²⁸ Como ejemplo significativo, Urquiza obsequia su bastón de mando a Salustiano Zavalía. El bastón y las cartas entre el presidente con el diputado tucumano se mantienen como objetos patrimoniales en Museo Casa Histórica de la Independencia, Sección Documentación. Sobre ser un “furibundo urquicista”, véase AGR, Vol. II, F. 178, 7/8/1854. De Taboada a Rojo. Más desconfianzas a Zavalía en AGR, Vol. II, F. 226, 8/9/1854. De Taboada a Rojo.

²⁹ Sobre el final taboadista véase Macías, Flavia (2014), *Armas y política en la Argentina. Tucumán, siglo XIX*, Madrid, Consejo de Investigaciones. Sobre la coyuntura tucumana y los entramados conflictivos de sus élites hemos seguido también a Navajas, María José y Macías, Flavia (2012), “Un hacendado, un cura y un comandante: entramados de una conspiración fallida. Tucumán. 1858”, *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 69, N°2, pp. 477-505.

Pese a ser tres personas las que manejaban por el momento las palabras cifradas (sumando al sacerdote), pronto Taboada y Rojo asumieron recaudos, y volvieron a comprimir la comprensión del lenguaje. El propio ministro tucumano, Miguel Díaz de la Peña, más allá de su conocido pasado unitario y anti-rosista: ¿no merecía recelo de tanto ir hacia Paraná?³⁰

Tampoco alegraba a los dueños de las palabras, que el gobernador y su ministro hayan aceptado el papel moneda de la Confederación, proyecto que en Tucumán se “apoyó con mucho calor”, y del cual los antecedentes investigativos otorgan sobrado análisis sobre su fragilidad.³¹

Imitar el lenguaje constitucional de los “badulaques”

En la misma carta Taboada, insiste con su amigo sanjuanino, el fiel Rojo. Necesitaba una respuesta bien redactada. Implicaba cuestiones de financiamiento para el postergado norte, e iba dirigida a Mariano Fragueiro. Para comunicarse con uno de los ministros del poder ejecutivo requería un saber específico que lo excedía. Su formación militar, asociada a la frontera indígena, era distinta que el vuelo político-intelectual de su hermano Antonino, más viajero y avezado en idiomas, y diferente de la formación del amigo sanjuanino.³²

Rojo podía redactar a Hacienda con formalismo. En forma agresiva, el pedido era que debía hablar “*muy constitucionalmente, ya que este badulaque, merece una buena sacudida*”. Se trataba de un interlocutor que ameritaba fina pluma, una paciencia, un formalismo que aquel día parecía no dominar el gobernador santiagueño en su comunicación con un Fragueiro que se presentaba con un ropaje más académico. Formado en la antigua Universidad de Córdoba, Fragueiro fue clave en la economía urquicista, aunque terminó cuestionado por el proyecto de

³⁰ Desconfianzas al gobernador Campo en AGR, Vol. II, F. 461. También AGR, Vol. II, F. 564, 17/5/1856. Ambas de Taboada a Rojo.

³¹ Taboada y Rojo cuestionaron la moneda fiduciaria, hasta que dejó de circular. En Catamarca se quiso, según lo denunciaban, “*forzar el recibo del papel*”. Ironizaban contra la devaluación de la moneda federal en Córdoba, y destacaban que en Santiago sus opositores “*pidieron el papel moneda con el objeto de ponerme en un disparadero de rechazarlo y romper con los del Paraná o forzar a mis paisanos que lo acepten y traer la anarquía*”. AGR, Vol. II, F. 127, 30/6/1854. De Taboada a Rojo.

³² El carácter viajero de Antonino Taboada, le otorgó un mayor carácter letrado que el de su hermano. Fue cercano a la llamada Generación de 1837, vivió 8 años entre Bolivia, Brasil, Montevideo y Chile, y dominaba el inglés y el francés por sus años en Buenos Aires en casas de comercio. Tenti, María Mercedes, 2013, *Ob. Cit.*

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Banco Nacional para el débil estado.³³ Fue años después cercano a Mitre, pero en los primeros años fue un apoyo fuerte para el triunfo frente a Buenos Aires en Cepeda (1859), y la historiografía reciente ha insistido en la importancia de marcar con cautela su cambiante itinerario. Por su parte, el rol de Rojo como asistente en la escritura de Taboada, se repitió cuando el gobernador santiagueño se dirigió a otros referentes como el vicepresidente Salvador del Carril (1854-1860).³⁴

Imagen 5. Retrato de Anselmo Rojo, nacido en San Juan, exiliado en Bolivia, y breve gobernador de Tucumán (1856) y Salta (1860-1861).



Fuente 5. Retrato en Carbonilla de la pintora y muralista Dolores (Lola) Mora, basado en anteriores retratos del gobernador Rojo. Museo Histórico Provincial Nicolás Avellaneda.

³³ Un reciente análisis sobre la formación de Mariano Fraguero, sus redes de exilio y el impacto de la publicación de sus textos “Cuestiones Argentinas” y “Organización del Crédito”, en Vivar García, Israel (2023), “Construir la nación argentina: liberalismo y socialismo en el pensamiento de Mariano Fraguero”, *Ayer*, 131 (3), pp. 167-192. En línea <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/vivar-construir-la-nacion-argentina/1854>. [Consulta: 15/11/2023].

³⁴ Taboada le solicita ayuda para escribir a Del Carril en carta cifrada de AGR, Vol. II, Fs. 178 y 198, 7/8/1854. También para escribir al “pillo” Derqui. AGR, Vol. II, F. 340, 9/3/1855.

Se trata de no sobredimensionar el rol de Urquiza en la Confederación, pero al mismo tiempo ubicar su centralidad, su liderazgo, cuestionado por la élite noroesteña (y cuyana) en clave de prédica anti-caudillista.³⁵ La complejidad de actores no se adaptaba al esquematismo de Taboada y Rojo, basado en la oposición entre un liberalismo con anclaje en Buenos Aires, contra una Confederación sin institucionalidad, resabio de la barbarie de Rosas. Fueron categorías de análisis cuya creciente circulación fuera de Buenos Aires dan cuenta del triunfo de una visión política que ya en los años anteriores a Pavón mostraba la creciente tendencia hacia el puerto atlántico de parte de las élites cercanas a la frontera norte.

Más complejas que sus propias categorías, el Paraná se presentaba más allá de los ojos de Rojo y Taboada como un círculo en rigor heterogéneo, que incluía a antiguos anti-rosistas exiliados y ex unitarios, además de una vasta geografía de origen, ya que provincias como Córdoba, o la noroesteña Salta, habían entregado a sus mejores letrados, y a figuras con bronce ganados en los años de la independencia.

Las cartas cifradas se burlaban del esfuerzo organizativo, pero el andamiaje no fue menor, y sirvió a la posterior etapa de reunificación con Buenos Aires, en la cual las propias provincias tuvieron también un visible protagonismo. Taboada y Rojo sabían que era importante multiplicar sus redes con el Presidente y sus ministros. Muñirse de seducción hacia diputados y senadores, ya que fue un gran espacio de validación de credenciales, en línea con los aportes académicos recientes. Sobre 203 trayectorias militares-judiciales-legislativas en Paraná, destaca la formación en derecho (38%) y el origen militar (25%), tal como lo ha documentado con solidez la historiografía especializada.³⁶

³⁵ Bosch, Beatriz, 1984, *Ob. Cit.*

³⁶ Lanteri, Ana Laura, 2015, *Ob. Cit.*

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Las claves como forma de sospecha

Además de cuestionar a la Confederación, los sistemas de ocultamiento alertaban comportamientos dudosos en cada confín de las provincias a su cargo, cumplían dicho objetivo. Se buscaban “badulaques”, “mazorqueros”, más específicamente agredidos como “gutierrezistas” o “peludos” si es que se movían en el territorio septentrional.

Las 14 provincias fragmentadas, eran entendidas desde un ejercicio de sospecha. En Buenos Aires el santiagueño Alcorta era el vocero de Mitre, líder que a través de su intermediario les “agradecía su recuerdo”, y hacia 1854 pretendía “un arreglo de paz entre Buenos Aires y las provincias para hacer marchar en progreso los intereses materiales”, en un significativo adelanto de posibles planes que diferían del orden de la Confederación.³⁷

En Córdoba, tras Caseros, gobernaba Alejo del Carmen Guzmán. Provenía del entorno federal y mal que pese a los amigos del norte era un pilar del Paraná. Suficiente para ser “mazorquero” en el epistolario que analizamos, aun cuando su mandato (1852-1855), no podía en rigor vincularse cronológicamente con Rosas, pero vimos que la adjetivación de tipo difamatoria no actuaba así. Vimos a Taboada intentar acercarse a él, convencerlo de que el caudillismo de Gutiérrez recordaba al estilo del riojano Quiroga.

Sin conseguir gran acercamiento, prefirieron luego arrimar posición con uno de los diputados por Córdoba en Paraná, Manuel Lucero. En 1855 Taboada le denunciaba que Santiago era un “cementerio continuado” y que día a día “los indios nos tragan”. Le pedía refuerzos, acusando que Urquiza se dedicaba a “pomposos decretos”, olvidando que “estas provincias son también parte de la Confederación”, otra

³⁷ AGR, Vol. II, F. 74, 12/5/1854. De Alcorta a Taboada. Manuel Taboada se mostró en estos diez años atento a Mitre. AGR, Vol. II, F. 347, 28/3/1855. Taboada a Rojo. Recibió de Alcorta periódicos de Buenos Aires, pero también la advertencia de la “falta de seguridad para hacerme cualquier insinuación”, aspecto que se vincula con la práctica decimonónica de interceptar cartas, por lo cual las claves parecían ser una manera al menos de dificultar el acceso a los párrafos más controvertidos. AGR, Vol. II, F. 260, 12/10/1854. Taboada a Rojo. Los rumores y escritos enviados desde Buenos Aires contra la Confederación, circulaban generalmente buscando formas ocultas. Entre otros ejemplos, en 1855 el tucumano José Posse (amigo de Sarmiento) y el sanjuanino Rojo, unidos en el anti-gutierrezismo comentaban por carta la circulación por las provincias del norte de “cartas de Buenos Aires (...) que invitaban a una sublevación contra el gobierno nacional”. AGR, Vol. II, Fs. 436-7, 15/02/1855. De José Posse a Anselmo Rojo.

vez en un juego entre la aceptación de la pertenencia al conjunto de provincias federadas y la impugnación o deslegitimación de dicho orden.³⁸

En Cuyo, Nazario Benavidez, reciclado del rosismo, fue también objeto de desconfianza, también desde una matriz anti-caudillo, término que comenzaba a proliferar, antes que la historiografía lo retomara para el análisis del periodo. Se intuía la existencia de un corredor federal que articulaba a provincias escasamente controladas desde Paraná y desde Buenos Aires, particularmente Catamarca, unida territorialmente con La Rioja, y con San Juan, y por eso sobre Benavidez se sembraba la desconfianza de Rojo y Taboada que accedieron por estos años a las gobernaciones de Tucumán, Salta y Santiago del Estero, además de detentar cargos militares.³⁹

Si al gobernador cordobés los norteños lo habían eludido a través de diputados, en San Juan la estrategia fue similar. Apelaron a Antonio Aberastain y a Guillermo Rawson, este último opositor de Benavidez, pariente de Rojo y diputado en Paraná. Había impulsado la Ley de Derecho Diferencial, que pretendía favorecer al puerto de Rosario en detrimento de Buenos Aires, medidas muy comentadas en clave. La red anti-urquicista contaba con Sarmiento, con quien compartían no aceptar cargos del Paraná, figura intelectual de quién tomaban categorías del pensamiento. Tucumán llegó a proponerlo diputado, pero el letrado cuyano se negó. Hasta antes de la Reforma de la Constitución en 1860, los diputados no necesariamente debían haber nacido en las provincias a las que representaban, y por eso un europeo como Du Graty representaba a Santiago del Estero, asunto analizado por la historiografía mediante la mención a los "alquilones", concepto propio de la época.

³⁸ Compilación de cartas de Taboada, Gaspar, 1837, *Ob. Cit.*, p. 202.

³⁹ AGR, Vol. II, F. 365, 21/4/1855, se comenta la partida de Gutiérrez a Catamarca "con ocho soldados". Será su nuevo lugar de exilio, antes de radicarse en Paraná. Taboada a Rojo. Por momentos lo de Benavidez yendo a Catamarca parece un "rumor" de los mazorqueros catamarqueños. AGR, Vol. II, F. 690, 23/6/1856. Taboada a Rojo. Sobre Benavidez conviene retrotraerse a tiempos del exilio. Rojo y sus amigos evaluaron la posibilidad de sumarlo al anti-rosismo. En 1842, a meses del triunfo rosista en la Batalla de Famaillá contra la Coalición del Norte, Anselmo desde Bolivia consultó a su hermano Marcelino acerca del perfil de Benavidez. Desde San Juan Marcelino respondió que el gobernador había abandonado su fase "filantrópica" y se disponía a los "degüellos", desaconsejando acercamientos de inspiración anti-rosista. AGR, Vol. I, Fs. 152 y 155.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

No es claro que el letrado sanjuanino haya conocido las claves, pero sí es claro que poseía un vínculo con Rojo desde el exilio de 1840, aunque se lo advierte menos convencido y más pragmático respecto a su relación con Taboada.⁴⁰ El vínculo más fuerte de Sarmiento en el norte era el tucumano José Posse. Les hablaba sin embargo a toda la red sobre la estrategia de ocupar cargos locales, y el propio Sarmiento lo lograría en 1860 en su provincia, llave para una proyección nacional. Aconsejaba que ubiquen a Rojo en Tucumán o Salta, contrapesando a Urquiza, y de hecho en ambos espacios lograría Anselmo Rojo acceder al más alto cargo. La influyente voz de Sarmiento desde Chile atravesaba regiones y era sumamente escuchada, tal como lo señala el abultado epistolario. La del cuyano, como ha sostenido la historiografía, era una prédica afín a Buenos Aires que contrastaba con el apoyo a la Confederación, de Juan Bautista Alberdi ubicado entonces en Valparaíso.⁴¹

Sarmiento falló en acercarse a Benavidez con Buenos Aires. Se conocía el pasado del caudillo sanjuanino con el rosismo, y ahora con Urquiza, pero la tolerancia del líder federal hacia los partidos podía ser leída como acercamiento hacia alternativas nuevas, y por eso los amigos insistían en quebrar su pretendida lealtad. Sarmiento le agradecía que su exilio a Chile contara con cierto beneplácito, y fue uno de los artífices de que se entendiera al gobernador sanjuanino desde el oxímoron de “caudillo manso”. El poder de Benavidez, casi ininterrumpido por

⁴⁰ Proyectando a años posteriores, el taboadismo será luego más fiel a Mitre que a otros referentes nacionales. En 1868 apoyó al mitrista Rufino de Elizalde contra Sarmiento. El pensamiento del sanjuanino tuvo, sin embargo, fuerte acogida en la red noroesteña, ya desde los 40', impregnándose de un vocabulario crítico del caudillismo que no era solo acuñado por Sarmiento, pero era en él donde dichas dicotomías lograron una formulación muy acabada a partir del *Facundo*, literatura que la red de emigrados distribuyó en Bolivia. En 1845, un Paunero convencido de lanzarse desde Bolivia hacia las provincias del norte, “rifando el pellejo” en su acción anti-rosista, comentaba a Rojo haber recibido en la Paz carta de Sarmiento, con un “sistema político” llamado “*plan de organización*”. Simultáneamente, Rojo y Paunero, distribuirían el “Facundo” y recibirían en Bolivia a un enviado del letrado sanjuanino, con cartas que sugerían al General Paz o Gregorio Las Heras para “presidir la República Argentina”. AGR, Vol. I, Fs. 286, 298, 304 y 311. En posteriores cartas, un Paunero sumamente conmovido, le cuenta a Rojo la muerte de su hijo de 1 año (ahijado de Rojo) y le entrega 20 ejemplares del *Facundo*, para leer “*en voz alta, entre patriotas*”, buscando lograr una sensibilidad política compartida. Años más tarde Paunero se uniría desde Chile con otros emigrados de similar credo, teniendo en cuenta los puentes migratorios entre ambos destinos. AGR, Vol. I, Fs. 363, 376 y 379. Además, en Sucre había ejemplares del *Facundo* en manos de otro exiliado, Pedro Uriburu, futuro nexa de la dupla a su regreso a Salta. AGR, Vol. I, F. 393.

⁴¹ Blumenthal, Edward (2015), “Milicias y ciudadanía de residencia: la revolución chilena de 1851 en perspectiva transnacional”, *Illes i Imperis*, 17, pp. 91-112.

20 años, declinó hacia 1855 con el fin de su gobierno, aunque continuó apoyando la Confederación. Urquiza lo ubicó como líder de la Comandancia Militar del Oeste, con jurisdicción sobre Mendoza, San Juan, La Rioja y Catamarca. No lograrían los amigos convencer al gobernador, pero es elocuente su insistencia, muestra el accionar del grupo, y su alcance territorial nada menor, basado en contactos minoritarios pero influyentes.

Más allá de Cuyo y más cerca del área medular de esta red, preocupaban los numerosos “pillos”. Taboada sabía que ser un “peludo” era un calificativo acotado a los simpatizantes de Gutiérrez, pero podía extenderse su uso a Santiago del Estero, sugiriendo que el influjo del viejo líder tenía fuertes ecos en su provincia, además de en Catamarca.

Los “peludos” de Santiago eran un puñado, pero habían trepado a cargos locales, entendía Taboada, que en ocasiones recibió cuestionamientos legislativos hacia sus reelecciones. Sostenía que su población era reacia a la Confederación, y tenía una lógica más vinculada con las necesidades inmediatas y un malestar derivado de su carácter limítrofe respecto al Chaco, aspecto que aprovechaba para cuestionar a la figura de Urquiza por falta de apoyo. El español convivía con el quichua, dominado por Taboada, quien jugaba con esa idea para asegurar que la Constitución o “cuadernito”, no era allí entendido.⁴² Su vocabulario incluía referencias de dominación y/o feminización de sus adversarios, aspectos que también son importantes para entender los códigos compartidos, aunque es un rasgo que se observa menos en Anselmo Rojo. Nombrado como se llamaba vulgarmente al órgano sexual de la mujer, Celedonio Gutiérrez podía ser “El Cajeta”. Taboada acudía a las cifras para su peor vocabulario, cuyo discernimiento

⁴² AGR, Vol. II, F. 252, 23/10/1854. De Taboada a Rojo: *“El cuadernito no les servirá para nada porque los Santiagueños no entendemos bien castellano”*. En la misma carta trae novedades malas del Gral. José María Paz, emblema del unitarismo, quien en Buenos Aires tenía *“ataques de apoplejía”*. Respecto a líderes militares de las décadas de independencia, el Congreso de Paraná les rindió honores, fiel a la idea de fusión, y más allá de sus anteriores pertenencias políticas. En el mismo sentido, otra figura posible de identificarse con unitarios o centralistas/directorales de los primeros años revolucionarios, tal como Carlos María de Alvear, podía ser diplomático de la Confederación en Europa, y esos gestos tuvieron una función *“amalgamadora”*, según lo sostiene la historiografía, particularmente Lanteri, Ana Laura, 2015, *Ob. Cit.* AGR, Vol. II, F. 318, 9/2/1855. De Taboada a Rojo. En misma carta se burla de que en la pasada noche de baile, tras la llegada de los diputados santiagueños en Paraná, hubo elogios a Urquiza: *“los peludos se han metido de copladas, y se han pronunciado en favor del gobierno, cosa que no creo por supuesto”*.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

es relevante para un análisis más completo de sus categorías políticas y de los lenguajes compartidos.⁴³

En Tucumán, se sospechaba de Zavalía, del ministro Díaz de la Peña y también de Marcos Paz, cercano a Mitre en los años posteriores al período aquí trazado. Había trabajado en Tucumán para el federal Alejandro Heredia en el rosismo, era satirizado por su pasado contrario al unitarismo, aunque se comentaba su solidez en las leyes y la necesidad de aproximarlos a su juego. Se había formado en la Buenos Aires de Bernardino Rivadavia, en el Colegio de Ciencias Morales, frecuentando a su comprovinciano Juan Bautista Alberdi y a jóvenes como Miguel Cané (padre), Juan María Gutiérrez, Vicente F. López, Esteban Echeverría, Félix Frías, Antonio Aberastain, Carlos Tejedor, entre otros. Allí Marcos Paz conoció a Micaela Cascallares, con influyentes redes de parentesco en Buenos Aires. Se trataba de un mazorquero particular sostenían Taboada y Rojo. Esa imagen usó el gobernador tucumano que siguió luego del fugaz paso de Rojo, Agustín Justo de la Vega (1856-1858). Intentó convencer a la dupla de que no juzguen a Marcos Paz mediante sus antiguas cartas a Rosas. El acercamiento de Marcos Paz hacia Bartolomé Mitre, en los años finales de la década de 1850, muestra la dificultad de ceñirse a categorías rígidas, como las del universo cifrado, aspecto que conlleva la dificultad metodológica de no ignorar el vocabulario de época, pero evitar condicionar la interpretación del período mediante estas dicotomías que parecían radicalizarse en los fragmentos cifrados.⁴⁴

Tucumán no había resultado fácil. El propio Rojo no logró lazos fuertes, ni siquiera al acceder como mandatario. Sus redes eran más frondosas en Salta, en donde también intentaría tomar el control del gobierno. En momentos de crítica más explosiva, Taboada decía no confiar en Tucumán, muy alineada con Urquiza y expresada como tierra de Gutiérrez. La información sobre las intrigas

⁴³ AGR, Vol. II, Fs. 346-8, 28/3/1855. De Taboada a Rojo. Con fuertes agresiones, menciona que "El Cajetón" fue premiado al ser designado cerca de Paraná en la Aduana. Vuelve a comparar los indios con los mazorqueros, y asegura que *"me voy a meter en la concha para tratar con todos estos malvados (...) mucho me alegra que conozcan la importancia de las provincias del norte"*. Otra carta apunta contra los traidores cordobeses, pilares del Paraná. Son como una *"torta de novia"*, para los *"mazorqueros del Rosario"*. Sostiene, que *"como a los perros"*, hay que *"pegarles si no se dejan montar quietitos"*. AGR, Vol. II, F. 85, 18/5/1854. En otra carta privada, todas de Rojo a Taboada, critica nuevamente al ex gobernador de Tucumán bajo el mote de "El Cajetón", e insta a los salteños a *"dejar la cajeta"* y *"usar calzones"*. AGR, Vol. II, F. 266, 23/10/1854.

⁴⁴ AGR, Vol. III, F. 209, 14/3/1858. De Taboada a Rojo, en una de las últimas cartas cifradas.

tucumanas, se alimentaba por reflujos de información, que incluían a mujeres que iniciaban y/o replicaban valiosa información política.⁴⁵

En Salta se encontraba fresco el recuerdo de los gobiernos del federal José Manuel Saravia (1846-1848; 1850-1852), y su hermano Manuel Antonio, desplazados tras Caseros, pero aún cercanos a Gutiérrez. En la década de 1840, desde el exilio, Rojo había intentado volcarlos al anti-rosismo y no lo habían logrado. Contestaron exhibiendo su férrea pertenencia al federalismo rosista, y Manuel en 1845 repelió una invasión de Rojo y Crisóstomo Álvarez organizada desde Bolivia.⁴⁶

El vínculo con los gobernadores salteños Tomás Arias (1852-1854), y Miguel Francisco Aráoz de Usandivaras no fue mejor, por su articulación fiel con Paraná, aspecto que nos muestra el caleidoscopio de posiciones posibles que no fueron solo apoyar a uno de las dos unidades estatales. En esa provincia resultaba mejor para la red anti-urquicista confiar en Hilario Carol⁴⁷ y la familia Uriburu. En 1856, con sus letras mágicas, Taboada contaba que *“llegaron y pasaron los señores Carol y Uriburu, bien desencantados de los asuntos de Paraná; hasta los ha amenazado Urquiza de fusilarlos”*.⁴⁸ Integraban en Salta, junto con Rojo, el Club Libertad (apodados “libertos”), y la historiografía logra trazar su fuerza en la

⁴⁵ En 1855, Taboada por medio de una mujer recibía informaciones de las internas en Tucumán. El rumor sugería que la figura de Salustiano Zavalía crecía, y que el amigo de Sarmiento, José Posse, *“trabaja ocultamente para Zavalía, aparentando estar desligados”*, tal como sugería en clave. AGR, Vol. II, F. 318, 9/2/1855. Taboada a Rojo.

⁴⁶ En 1843 intentó convencer del anti-rosismo a Manuel Antonio Saravia, quién declaró ser “federal”, y ratificó con vehemencia que *“no hay ninguna afinidad entre sus ideas políticas”*. AGR, Vol. I, F. 162.

⁴⁷ Carol desde Salta compartió con Rojo y Taboada durante estos 10 años sus críticas hacia la Confederación, incluso en un contexto ya cercano al triunfo urquicista en la Batalla de Cepeda (1859) que marcó un momentáneo triunfo contra Buenos Aires, ya que Carol entendía que *“La Confederación nos va conduciendo a un abismo de desgracias (...) desde que los hombres de nuestro gobierno no piensan sino en llevar adelante la guerra con todas sus consecuencias, para satisfacer todas las aspiraciones con el pretexto de la integridad nacional”*. AGR, Vol. III, Fs. 342 y V, 24/5/1859. De Hilario Carol a Anselmo Rojo. En igual dirección política, cuando en 1860 Anselmo Rojo accede a la gobernación de Salta (años antes había gobernado a Tucumán), no solo fue bien recibido por hombres como Carol, sino también por Wenceslao Paunero desde Buenos Aires. Este último le recordaba a Rojo emociones compartida en el exilio boliviano, y al felicitarlo por el logro político le envía *“deseos del general Mitre, que es el hombre del día”*, entendiendo que aún con el triunfo de la Confederación en Cepeda (1859), Buenos Aires mantenía un respaldo creciente desde las provincias del norte, que se acercaban a abrazar *“las ideas progresistas”*. AGR. Vol. III. F. 441 a 443. 25/10/1860. De Wenceslao Paunero a Anselmo Rojo.

⁴⁸ AGR, Vol. II, F. 870, 15/10/1856, de Taboada a Rojo.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

zona urbana y en los Valles Calchaquíes.⁴⁹ Eran adversarios de figuras como José María Todd y Manuel Puch.⁵⁰

En Jujuy, Roque Alvarado, parecía conocer también las claves, y se acercó con cautela a Taboada y Rojo, ya que no quería descuidar su vínculo con Urquiza. Accedería varias veces al gobierno jujeño (1853-1855 y 1857-1859). Había compartido con Anselmo el exilio boliviano tras fracasar la Liga del Norte, y en 1845 desde el altiplano con él y Crisóstomo Álvarez probó suerte en incursiones anti-rosistas, pero entendía que el contexto era ahora otro. El período post-Caseros, de relativa estabilidad jujeña por la sucesión de gobernadores sin fuertes alteraciones, se apoyó en el poder de la familia Sánchez de Bustamante, alineado a la Confederación, tal como se mostró en trabajos precedentes.⁵¹ Jujuy no fue convencido por los conspiradores, y colaboró activamente con la Confederación, buscando sus beneficios, aunque también fue a la postre un espacio receptivo respecto al crecimiento del mitrismo, fuera del alcance de este trabajo.

⁴⁹ Estos microespacios “mazorqueros” en Salta, preocupaban, principalmente la finca del “Tata” y el “Pepe” Saravia. En su estancia recibían a emigrados gutierristas y habían conformado un Club de Salta, también llamado (despectivamente) “Club Anarquizador”. AGR, Vol. II, Fs. 64, 66, 67, 140 y 163. Las fechas son: 2/5/1854; 7/5/1854; 7/7/1854 y 27/7/1854. En Salta se había exiliado el médico Colombres, que, pese a su pasado unitario, respondía a Celedonio Gutiérrez, acercamiento ocasionado por una lógica familiar, al estar casado con su hija Zoila. Desde Jujuy, Benito Villar a Taboada, menciona la peligrosidad de Gutiérrez y del médico Colombres y añade la existencia de un “retrato”, en donde el santiagueño Taboada es representado como una “figura bestial”, que pisa a Urquiza, iconografía que parece emparentada con la difundida alegoría del Arcángel San Miguel. AGR, Vol. II, F. 68, 4/5/1854. De Villar a Taboada.

⁵⁰ Puch participó en los años de la independencia en el Ejército Auxiliar del Perú, ubicándose en la orientación unitaria, adversario de Facundo Quiroga y aliado a José María Paz. Se exilió en Bolivia en la década del 30’ por sus desencuentros con el federal tucumano Alejandro Heredia y en la década siguiente en Chile tras fracasar la Coalición del Norte (1840-1841). Pese a estos posicionamientos no muy distintos a los de Rojo, Carol y los Uriburu en Salta, Manuel Puch tuvo en el período 1852-1861 una mayor cercanía con la Confederación y antagonizó con los mencionados nombres. Como ejemplo, en 1857 con dos días de diferencia, Rojo recibió dos cartas que criticaban a Puch. La de Hilario Carol se regodeaba de que el Presidente Urquiza no había recibido bien a Puch, porque se le reprochó su posible vinculación con la “supuesta revolución de Gutiérrez”. Pedro Uriburu, del mismo grupo, matizó sosteniendo que, en Paraná, Puch recibió “cuatrocientos fusiles” y que allí se siente a gusto con “el presidente, ministros y senadores”. AGR, Vol. III, F. 112, 21/9/1857 y 23/9/1857. De Carol a Rojo y de Uriburu a Rojo. En tiempos posteriores a Pavón, el vicepresidente Marcos Paz se apoyó en Salta en la familia Uriburu. Véase estas tensiones inter-élite salteña en Quintián, Juan Ignacio, 2012, *Ob. Cit.*

⁵¹ Paz, Gustavo (2003), “El gobierno de los ‘conspicuos’: familia y poder en Jujuy, 1853-1875”, en Sábato, Hilda y Lettieri, Alberto, Compiladores, *La vida política. Armas, votos y voces en la Argentina del Siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

En suelo santiagueño, Taboada también usaba las claves para quejarse del diputado de su provincia Uladislao Frías, quién argumentaba desde Paraná que Santiago “*era tan pobre*”, que debía ser agregada a otra provincia, o ser intervenida por alguien como el diputado por Mendoza el Coronel Gerónimo Espejo.⁵²

El tema de la debilidad de algunas de las provincias excede nuestro alcance, pero consignamos que, frente a La Rioja o San Juan, la Confederación envió tropas, recursos o mediadores, teniendo en cuenta que la Constitución abalaba tales intervenciones. En San Juan, al derrocamiento del gobernador Francisco Días por fuerzas de Nazario Benavidez, le siguió una coyuntura de alta conflictividad, con los asesinatos políticos de Benavidez (1858), Antonio Virasoro (1860) y de Antonio Aberastain (1861), cruciales como precipitadores para la ya existente crisis de la Confederación.⁵³

Catamarca fue luego de Tucumán, y mucho más que el espacio saltojujeño, el mayor apoyo al “Peludo” Gutiérrez, que llegó a instalarse allí, con uno de sus hermanos y su yerno Colombres. Más que la capital de Catamarca, espacio de unitarios o dirigencias urbanas, la amplia geografía de los Valles, fue el capital social con el que contaba el referente federal. Preocupaban los puentes interprovinciales “mazorqueros”, que conectaban con los llanos riojanos y con el oeste serrano cordobés. Hubo dos pilares principales del gutierrismo en Catamarca, también referido en el epistolario: Juan Eusebio Balboa, líder del departamento de Belén, y el federal Santos Nieva y Castillo, de Andalgalá, lindante con Tucumán.

Mucho en común tenían estos líderes de pueblo o caudillos menores, que curiosamente también preocuparon a las autoridades de Paraná, por su difícil sujeción. Llegaron a ser gobernantes (41-42 y 42-45 respectivamente), y favorecieron la circulación de Gutiérrez. Contaban con un tercer elemento negativo para los iniciadores del cifrado. Habían apoyado a Rosas, en tiempos en donde en Catamarca varios anti-rosistas terminaron con el escarmiento de ser exhibidas sus cabezas cortadas, como había ocurrido con el gobernador José Cubas (1836-1841).

⁵² AGR, Vol. II, F. 330, 10/2/1855. De Taboada a Rojo.

⁵³ Cucchi, Laura (2023), “La construcción del estado argentino mirada desde las provincias. Balances, posibilidades y límites de la historiografía regional al giro global”, *Anuario de Historia Regional*, Vol. 19.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

Habían sido férreos opositores a la Coalición del Norte, proyecto muy apoyado por Rojo, Taboada (y en aquel momento Alvarado). En su defensa del régimen de Rosas contra la Coalición (1840-1841), ambos catamarqueños habían actuado en sintonía con Gutiérrez. En el caso de José Eusebio Balboa, había sido incluso seguidor del riojano Facundo Quiroga.⁵⁴ Por si faltaran disgustos para la red anti-urquicista, circulaban rumores de que Benavidez se aliaría con estos gutierristas que actuaban fuera de Tucumán.⁵⁵

El gobernador federal Octaviano Navarro (1856-1859), aun cuando trató de contener las partidas armadas de departamentos como Belén por indicaciones de Paraná, no logró desarticularlos. Fue criticado desde la correspondencia cifrada, de enorme potencial documental para observar la extensión de la influencia de estos líderes norteños. Taboada repudiaba el poco control que tenía *“el absurdo*

⁵⁴ Las solidaridades de la época no siempre respondían a la lógica federal/anti-federal, o rosista/anti-rosista, por lo cual hay que evitar un esclarecimiento en base única en las dicotomías de la correspondencia, o del lenguaje de época, que como vimos presenta funciones performativas, condensaciones, simplificaciones destinadas a actuar en la vida política. Taboada y Rojo usaban al riojano Facundo Quiroga como imagen contra Gutiérrez como se ha visto, en cambio, frente al también riojano y federal Ángel “Chacho” Peñaloza (1798-1863), fueron ambivalentes, porque se le agradecía que había sido adversario de Gutiérrez, y de catamarqueños como Balboa y Santos Nieva que movilizaban sectores rurales que preocupaban a la dupla Taboada-Rojo. Desde el exilio, Rojo y Paunero se habían comunicado con el indescifrable caudillo para apostar a que se rebelara contra Rosas y luego contra Urquiza, volviendo difícil entender estas secuencias desde identificaciones estáticas. En otro ejemplo de ambigüedad, tras la muerte en Santiago del federal rosista Juan Felipe Ibarra, el mencionado Chacho envió palabras afectuosas a la familia Taboada, enemigo acérrimo de todo tipo de “mazorqueros” del pasado y del presente. Aquí no importaba que Ibarra hubiera sido uno de los pilares fundamentales del rosismo en el norte (y Chacho y Taboada del anti-rosismo), importaba en cambio el más inmediato dolor de Taboada, cuyo hermano de crianza Absalón Ibarra era hijo del caudillo fallecido. AGR, Vol. II, F. 83, 15/5/1854. De Chacho a Taboada. En la década de 1840, y en pleno exilio, Paunero ilusionaba a Rojo con el anti-rosismo de Chacho, en clave de alianza circunstancial y meramente utilitaria: *“El Chacho es el demonio”*, pero podía *“abrir un camino en los pueblos del Norte”*. AGR. Vol. I. Folio 231; 233. Sobre el impacto de la figura del Chacho Peñaloza en el área riojana y provincias limítrofes, hemos seguido a De la Fuente, Ariel (2007), *Los hijos de Facundo: caudillos y montoneras en La Rioja durante el proceso de formación del Estado nacional argentino, 1853-1870*, Buenos Aires, Prometeo. Nótese que, en el influyente trabajo de este último autor, parte de los actores sociales aquí analizados son entendidos como “unitarios”, nomenclatura que aquí no tomamos tal como hemos indicado en nota al pie N°6.

⁵⁵ En 1854, desde Jujuy, un preocupado Roque Alvarado, en carta a Rojo, lamentaba una posible *“Liga entre San Juan, Catamarca y La Rioja, para el sostén de los caciques en oposición a la organización nacional”*. AGR, Vol. II, F. 23-24, 17/2/1854. De Alvarado a Rojo.

Navarro" y criticaba su entorno como una "comparsa de frailes".⁵⁶ Ya en un clima pre-Pavón, enrarecido por el resonante caso del asesinato en San Juan de Antonino Aberastain, los amigos Rojo y Taboada siguieron observando el crecimiento de la agresividad entre las frágiles estatalidades, y abundan en referencias hacia un nosotros/ellos que no ocultaba su cercanía hacia Buenos Aires, ya por entonces casi pública. En febrero de 1861 Rojo lamentaba que "La República esté dividida en dos partidos (...) uno en frente del otro (...)", y muy lejos de la neutralidad pasaba a criticar a la Confederación, ya que "En San Luis, Mendoza, La Rioja y Catamarca se arman hasta los dientes con armamento venido desde Litoral".⁵⁷

El final de la Confederación marcó el declive de las claves, en cierta medida porque se cerraba la etapa de duplicidad de estados, y el lenguaje velado sin dejar de ser inexistente dio paso a un pronunciamiento más explícito en la coyuntura cercana al triunfo de Buenos Aires. Mientras Urquiza conducía fuerzas desde el Litoral, creó en Córdoba el Ejército del Centro, dividido en 5 cuerpos. Uno de ellos fue confiado al mencionado Navarro (con tropas de Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán). El de Salta y Jujuy fue confiado a Rudecindo Alvarado. A la espera de un triunfo de Buenos Aires, Taboada escribió una de las últimas cifras. Daba cuenta de los cinco cuerpos, formados por "mazorqueros", incluido su viejo amigo Alvarado. Augurando posibilidades, le comunicaba a su fiel Rojo que cuando "llegue Antonino a Córdoba, allí sabremos lo que se debe hacer para garantírnos (sic) de las barbaridades de la mazorca." El doble juego había acumulado beneficios y parecía un premio para una elasticidad a prueba de escenarios

⁵⁶ AGR, Vol. III, F. 21, 01/2/1857. Otras revueltas de Balboa y Santos Nieva y Castilla en clave, ver AGR, Vol. II, F. 127, 30/6/1854. Ambos de Taboada a Rojo. En 1855, los Saravia se le habían unido y se rumoreaba lo siguiente: "los mazorqueros querían procesar a diez o doce de los principales". AGR, Vol. II, F. 335, 2/3/1855. Octaviano Navarro, que se filiaba en el federalismo y apoyaba sin tanta resistencia a la Confederación, tuvo desencuentros con Rojo y Taboada, pero destaca también una carta formal al iniciar su mandato en 1856, en donde escribe a Rojo entonces gobernador de Tucumán hablando de cooperación mutua, más allá de "las sugerencias de partido", en línea con la idea urquicista de conciliación de antiguas identidades de clivaje unitario-federal. A.G.R. Vol. II, F. 759, 23/8/1856. De Octaviano Navarro a Anselmo Rojo. Semanas después Taboada agrega información sobre los incidentes en Catamarca y los utiliza para una vez más criticar a Urquiza: "no dudo que la venida de Saravia y otros a Catamarca es una combinación mazorquera (...). Sería muy bueno azucar las desconfianzas de Urquiza contra su círculo". AGR, Vol. II, F. 347, 28/3/1855. Nazario Benavidez, buscó pacificar a Catamarca, creando ambivalencias en la dupla, ya que celebraban el intento de control sobre las montoneras, pero cuestionaban al líder federal. "Benavidez debía llegar a Catamarca con gran bulla para los mazorqueros de allí". AGR, Vol. II, F. 675, 18/6/1855. De Taboada a Rojo. Particularmente Andalgalá, en Catamarca, por su rápida conexión montañosa con Tucumán era hogar de "varios peludos". AGR, Vol. II, F. 187, 14/8/1854. Crisanto Gómez a Taboada.

⁵⁷ AGR, Vol. III, F. 528, 18/2/1861. De Anselmo Rojo a Pedro José Portal.

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

cambiantes. Para la red anti-urquicista cuya fisonomía hemos mostrado el futuro parecía promisorio: *“Aquí todo marcha perfectamente bien por todas partes”*.⁵⁸

Consideraciones finales

El trabajo defendido estudia los diez años entre la Batalla de Caseros (1852) y la Batalla de Pavón (1861), en base a los notables avances historiográficos de los años precedentes, pero advirtiendo el carácter minoritario de los trabajos que han observado estos años de la Confederación desde el mirador de las provincias del norte. Las hipótesis sostenidas, en gran medida coincidentes con la historiografía general del período, refieren a la forma a partir de la cual las élites dirigentes de Tucumán, Santiago del Estero, Salta y Jujuy respondieron a esta particular situación. Se trata de los diez años posteriores a la caída del rosismo, o bien, anteriores al triunfo de Bartolomé Mitre, tiempo cuya cualidad más visible fue la tensión entre las 13 provincias nucleadas en Paraná, respecto a Buenos Aires, única provincia con puerto atlántico. El grupo de actores sociales que se ha seleccionado para observar dicho intervalo temporal, mostró significativos vaivenes, que son reveladores del estado de incertidumbre respecto a la duplicidad de estados. Movilizando recursos materiales como armas, dinero, ganado, la red analizada se vinculó con ambos centros de poder y con las provincias limítrofes, circulando ellos mismos y sus escritos por el territorio, en un despliegue político condicionado por la indefinición anterior a Pavón y presos de un accionar por momentos errático que cobra mayor sentido tras analizar la voluminosa selección de fuentes. Dichas élites del norte, analizadas con cautela respecto a definiciones de “unitarios”, “liberales”, “porteñistas” disponibles en la época y en la historiografía, presentaron un comportamiento que en un epistolario de más de 5 mil cartas cobra mayor inteligibilidad. Aceptaron con cuestionamientos su integración en la Confederación y, si bien se comunicaron permanentemente con Justo José de Urquiza, e integraron ocasionalmente cargos en Paraná, simultáneamente se vincularon con Buenos Aires, cada vez con mayor fuerza a medida que transcurría la década. La hemos entendido como una red anti-urquicista, explicando la complejidad de sus movimientos y consignando sus propias auto representaciones.

⁵⁸ AGR, Vol. III. F. 704. 27/6/1861. De Taboada a Rojo. El triunfo de la Confederación contra Buenos Aires en Cepeda (1859), no frenó el vínculo con Buenos Aires. En principios de 1860 Taboada se escribe con Lucio V. Mansilla, quien augura que pronto se *“abrazaran todos los argentinos”*, y comenta que Buenos Aires con leves cambios a Constitución (y luego de la derrota), se unirá a la Confederación. AGR, Vol. III, F. 385, 06/1/1860.

De esta forma, y ahí la contribución específica, los rostros de esta minoría influyente fue adquiriendo mayor claridad y respaldo documental en base a algunos trabajos precedentes. Los dos individuos centrales de esta red anti-urquicista fueron el santiagueño Manuel Taboada (en menor medida sus hermanos), y el sanjuanino, radicado en el norte, Anselmo Rojo. Fueron los autores de una abultada correspondencia destinada a desplegar un doble juego, cada vez más cercano a Buenos Aires, que se basó en una estrategia comunicativa que tuvo una centralidad que no se puede minimizar: diseñaron y sostuvieron por años un sistema alfanumérico para comunicarse resguardando la información de la carta completa, o bien de los párrafos más significativos referidos a Urquiza, a Mitre, a la frontera con el indio, entre otros temas sensibles. Distantes tanto de Buenos Aires como de Entre Ríos, sus humildes números y letras alternativos (que cambiaron al menos 5 veces), no fueron nuestro objeto de estudio en sí mismo, sino en la medida en que revelaban, en conjunto con sus acciones, sus formas de aprovechar ayudas tangibles desde el puerto atlántico y desde el Paraná. Las claves secretas, que los dos amigos cifraban y luego decodificaban usando tablas de correspondencias, fueron perdiendo uso hacia el final del período, ya que el desenlace en Pavón fue permitiendo que su apoyo a Buenos Aires y hacia la figura de Bartolomé Mitre fuera público y explícito, por tanto, menos censurable. De esta manera se constata que, para aglutinar en sus acciones críticas hacia Paraná, la correspondencia en general y las técnicas cifradas, fueron un factor fundamental para articular actores sociales de orígenes variados y sumamente movedizos en su accionar territorial.

Traducir los párrafos encriptados, valiéndonos del único trabajo académico que nos antecedió en el estudio de las claves, fue solo una metodología parcial, ya que para entender las estrategias grupales no bastaba con reponer palabras habituales como “mazorquero”, “pillo”, “badulaque”, o “caudillo”, sino que conducía a situar dicho vocabulario en función de la inteligibilidad de los objetivos de la red. Originada en Taboada y Rojo tras Caseros, con algunos antecedentes en el exilio boliviano de la década de los 40', la curiosa forma comunicativa, que en ocasiones se valió de informaciones aportadas por mujeres nortenas, los acercó a otros hombres de la Confederación y de Buenos Aires, al precio de alejarlos de aquellos a quienes consideraron poco confiables o muy cercanos a Paraná. Se ha sostenido asimismo que las rígidas categorías con las que el grupo cifró sus críticas hacia el exgobernador tucumano Celedonio Gutiérrez, así como sus ambivalencias respecto al Paraná, alternaron con un comportamiento sumamente pragmático y oscilante, en la medida en que desarrollaron al mismo tiempo vínculos con el centro político de Entre Ríos y Buenos Aires. Respecto al gutierrezismo denominados negativamente como los “peludos”, su vínculo fue de completo antagonismo, aunque frente a Urquiza se ha documentado el

¿APOYAR A BUENOS AIRES O A LA CONFEDERACIÓN?...

permanente vínculo epistolar y los periódicos viajes al Paraná, que contrastan con las duras críticas que expresaban usando los métodos alfanuméricos. En tal sentido, sus estrategias políticas fueron más complejas que las propias dicotomías lingüísticas que utilizaron, evitando por ello la definición del grupo desde términos como “unitarios”, o “liberales”. Su aprovechamiento de la duplicidad estatal fue tomando claridad aproximadamente desde 1858 en adelante, aspecto en el cual se ha seguido el aporte de la creciente historiografía sobre el período. La desconfianza frente a lo que entendían como un andamiaje institucional frágil que aglutinaba a las 13 provincias, se vinculaba con su intención de integrar a Buenos Aires, proyección que se expresa cada vez con mayor claridad en su epistolario.

Vimos que parte de los objetivos del grupo, más allá del medio comunicativo empleado, fue detectar posibles redes de expansión en el norte y en el resto del territorio, favoreciendo acercamientos con Buenos Aires. Para ello se valieron de su familiaridad con Domingo Faustino Sarmiento y de sus propios nexos con Bartolomé Mitre mediados por Wenceslao Paunero y por el santiagueño residente en la ex capital virreinal, Amancio Alcorta. Fue notable la influencia del mencionado letrado sanjuanino en Rojo-Taboada, mediante la circulación que hicieron de sus textos y la apropiación de nociones de civilización/barbarie que muestran que el código creado no era en rigor el alfa-numérico, sino cierta visión e intereses al menos parcialmente compartidos. Nos hemos detenido en cartas a diferentes interlocutores (incluido Urquiza), en las cuales la dupla conspirativa buscó comparar al “caudillo” Gutiérrez con las viejas cualidades atribuidas a Facundo Quiroga, mostrando una notable influencia del *Facundo* de Sarmiento, texto que el propio Anselmo Rojo había hecho circular en Bolivia y el norte.

Así, el trabajo se ocupó también en recuperar el rostro de quienes se acercaron a la dupla Taboada-Rojo, aun cuando hubo casos de acercamiento y posterior rechazo, o de confianzas parciales.

En el caso de Salta, provincia donde algunos años residió Rojo y hasta alcanzó la gobernación, sus puntos de apoyo fueron la familia Uriburu, Hilario Carol, y en menor medida Rudecindo Alvarado, pariente de Rojo cuyo apoyo más abierto a la Confederación fue creando una distancia que se expresaría en negativa a comentarle sus planes conspirativos y a difundirle las nuevas versiones de las claves. En Tucumán la recelosa dupla también fue cautelosa, porque allí y en Catamarca había seguidores de su gran antagonista en el norte: el exgobernador “mazorquero”, Celedonio Gutiérrez. Allí, José María del Campo, quien había derrotado al caudillo en la Batalla de Los Laureles y la familia Posse, tuvieron una cercanía inicial con Rojo y Taboada, pero también la

fueron perdiendo. Su relación con figuras como Marcos Paz o Salustiano Zavalía tuvieron una complejidad aún mayor.

Más allá de las claves, lo que comenzaba a quedar por fuera del lenguaje eran los planes más directos de desconocer a la Confederación, conspirar, de armar un orden desde Buenos Aires, cuestionar figuras federales como Gutiérrez y Benavides, o bien alguna de estas variables, según la coyuntura analizada. En 1856, a modo de ejemplo de cómo la dupla abría y cerraba las puertas de sus planes, el sacerdote José María del Campo, que en 1856 terminaría conspirando contra Anselmo Rojo, perdió rápidamente su confianza. Taboada se apuró en advertir a Rojo que solo podía hablarle a Campo *“en términos generales, pues ya no se puede tener confianza”*.⁵⁹

El estudio de estas sensibilidades compartidas, que fueron el eje con el cual estos liderazgos norteños desarrollaron su propio juego en un contexto de escisiones e incertidumbre, constituyen temáticas que deben profundizarse para entender los años previos a la Batalla de Pavón, y la forma en la cual las dirigencias urbano-rurales se posicionaron para los diferentes escenarios posibles.

⁵⁹ AGR, Vol. II, F.188, 16/8/1854. De Manuel Taboada a Anselmo Rojo.

"Pablo Agüero, un rey africano en Buenos Aires. Redes de solidaridad, esclavitud y poder en una supraorganización afro a fines del siglo XVIII"

Artículo de Lea Geler

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 126-167 | ISSN N° 1668-8090

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. REDES DE SOLIDARIDAD, ESCLAVITUD Y PODER EN UNA SUPRAORGANIZACIÓN AFRO A FINES DEL SIGLO XVIII¹

PABLO AGÜERO, AN AFRICAN KING IN BUENOS AIRES. SOLIDARITY NETWORKS, SLAVERY AND POWER IN AN AFRODESCENDANT OVERARCHING ORGANIZATION AT THE END OF THE 18TH CENTURY

Lea Geler

Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina
leageler2@gmail.com

Fecha de ingreso: 18/10/2023 | Fecha de aceptación: 30/04/2024

Resumen

En este trabajo abordaré la controversial figura del africano Pablo Agüero en las últimas décadas del siglo XVIII en Buenos Aires, un empresario con contactos entre los sectores de la elite comercial urbana al tiempo que estaba comisionado por el Cabildo virreinal para capturar a esclavizados fugados y para controlar sus bailes o tambos. Aquí propongo revisar su accionar bajo la luz de los estudios sobre organizaciones africanas y afrodescendientes en otras partes de América y África. Haciendo uso de diversas fuentes del Archivo General

¹ Este trabajo se realiza con el apoyo de los proyectos PICT 2019-04174, PUE 22920170100057CO y FiloCyT FC22-003. También con la inspiración, ayuda y diálogo de mis colegas y amigos Jesse Hoffnung-Garskof, Miguel Valerio, María Elena Barral, Keila Grinberg, Agnes Lugo-Ortiz y, muy especialmente, Paulina Alberto y Alex Borucki, a quienes agradezco por su generosidad. Asimismo, mis agradecimientos a los evaluadores anónimos de la revista por sus comentarios.



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

LEA GELER

de la Nación (Argentina), mostraré que seguir sus huellas puede iluminar la posible presencia de un Rey de Reyes o Rey de los Congo en la ciudad, así como la existencia de una supraorganización que nucleaba a africanos y afrodescendientes en redes de asistencia, solidaridad y control, que se habría extendido por lo menos hasta las primeras décadas del siglo XIX.

Palabras clave: *Esclavitud, Rey de los Congo, Organizaciones Afro, Buenos Aires, Siglos XVIII-XIX*

Abstract

This paper addresses the controversial figure of the African Pablo Agüero in late-18th-century Buenos Aires. Agüero, a businessman with contacts among the urban commercial elite, was also commissioned by the colonial government to capture escaped slaves and to control the slaves' gatherings or "tambos". I propose to examine his actions in light of studies on African and Afro-descendant organizations in other parts of Latin America and Africa. Using various sources from the General Archive of the Nation (Argentina) I will demonstrate that tracing his footsteps can shed light on the possible presence of a "King of Kings" or "King of the Congo" in the city, as well as the existence of a supraorganization that united Africans and Afro-descendants in networks of assistance, solidarity, and control, which persisted at least until the early decades of the 19th century.

Key Words: *Slavery, King of Congo, African Organizations, Buenos Aires, 18th - 19th Century*

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

Introducción

En las últimas décadas del siglo XVIII, Buenos Aires atravesaba una etapa de rápidos cambios económicos, espaciales y poblacionales.² La ciudad se había convertido en un puerto pujante, cabeza de virreinato desde 1776, foco de atracción que impulsaba el arribo constante de gente desde el resto del territorio americano y desde Europa. Ese desarrollo económico y demográfico se sostenía especialmente en el trabajo forzado de hombres, mujeres y niños indígenas y de aquellos secuestrados en África y traídos esclavizados a las Américas, cuya trata fue liberada por la corona en 1791.³ Así, los últimos años del siglo se caracterizaron por el alza explosiva del comercio de seres humanos hacia el Río de la Plata, con el consecuente aumento de la población africana en la ciudad.

El tráfico de personas conectaba distintos y distantes territorios. El grueso de los cautivos que habitaban en Buenos Aires en esta época era oriundo de África Central,⁴ fundamentalmente de las zonas de Congo y Angola. Según el estudio de Alex Borucki, la mayor parte de los barcos esclavistas partía de las costas angolanas y se dirigían a las áreas de Río de Janeiro y/o Bahía en Brasil, donde reembarcaban a quienes terminarían su viaje marítimo en el Río de la Plata.⁵

Este período también dejó ver el alcance del reformismo borbónico, que impuso cambios ideológicos, espaciales, institucionales⁶ y un creciente control y

² Johnson, Lyman (2013), *Los talleres de la revolución. La Buenos Aires plebeya y el mundo del Atlántico, 1776-1810*, Buenos Aires, Prometeo.

³ En 1791 se incluyó al Virreinato de Buenos Aires en la Real Cédula de Libre Comercio, que permitía a los vasallos del rey en Indias y en España comprar y vender esclavizados africanos de manera libre.

⁴ Por África Central se entiende a una región del África subsahariana que comprende a los países de Angola, Camerún, Chad, Congo, Gabón, Guinea Ecuatorial, República Centroafricana, República Democrática del Congo y Santo Tomé y Príncipe. Fuente: <https://www.fao.org/3/cc0639es/online/sofi-2022/notes-on-geographic-regions.html> (julio 2023).

⁵ Muchas de las personas que llegaban a Buenos Aires en barcos provenientes de Brasil, habían estado una temporada allí o incluso habían nacido en tierras portuguesas. El autor estimó que ingresaron al área del Río de la Plata, entre 1777 y 1812, alrededor de 72.082 personas esclavizadas. Borucki, Alex (2021), "250 años de tráfico de esclavos hacia el Río de la Plata. De la fundación de Buenos Aires a los "colonos" africanos de Montevideo, 1585-1835", *Claves. Revista de Historia*, 7, 12, p. 258. En ese período, la población africana y afrodescendiente en la ciudad rondaba el 30%. Andrews, George Reid (1989), *Los afroargentinos de Buenos Aires*, Buenos Aires, De la Flor.

⁶ Goldman, Noemí (2012), "La ciudad letrada". En Fradkin, Raúl, director, *Historia de la provincia de Buenos Aires. T. 2: De la Conquista a la crisis de 1820*, Buenos Aires, Edhasa, pp. 301-323.

disciplinamiento del Estado sobre la población, especialmente sobre los sectores plebeyos. Se multiplicaron los “agentes estatales destinados a vigilar, capturar, juzgar y encarcelar a un número cada vez mayor de sujetos provenientes de las clases populares”,⁷ así como se buscó recuperar terreno en las parroquias, de gran importancia para los pueblos indígenas⁸ y para los afrodescendientes y africanos de la ciudad.⁹ Esos procesos se tradujeron en un aumento continuo de la vigilancia y en la limitación de las expresiones afrocatólicas en el espacio público porteño.¹⁰ También, en la constante búsqueda de africanos y afrodescendientes por continuar sus prácticas rituales y reforzar sus lazos comunitarios, asegurar su libertad y las de sus familias, y lograr ascenso social.¹¹

En este contexto sobresale la figura de Pablo Agüero, un hombre africano que acopió un enorme poder, tanto social como económico y simbólico; un “individuo ingenioso y ambicioso”, según lo definió Borucki, que –incluso– intentó extender “su autoridad [al] otro lado del Río de la Plata”, a la ciudad de Montevideo.¹² Agüero era propietario, comprador y vendedor no sólo de bienes inmuebles sino también de personas esclavizadas. Miguel Ángel Rosal explica que entre 1786 y 1789 Agüero “vende siete esclavos, compra tres, vende un sitio, hace un trueque de sitio y casa, y pide un permiso para edificar”.¹³ Por su parte, Osvaldo Otero señala que “fue esclavo y luego liberto, transitó un período como ‘empresario’ y murió con fuertes deudas, dejando a su familia en la ruina económica, debiendo hacer el testamento

⁷ Rebagliati, Lucas (2022), “Los miserables del Nuevo Mundo. Pobreza, desigualdad y justicia en Buenos Aires a fines de la época colonial”, *Cuadernos del Ravignani*, 4, p. 131.

⁸ Barral, María Elena (2013), “La Iglesia católica en Iberoamérica: las instituciones locales en una época de cambios (siglo XVIII)”, *Revista de História*, 169, pp. 145-180.

⁹ Geler, Lea (2023), “Performances rituales afrocatólicas. Hermandades y naciones africanas en Buenos Aires a fines del siglo XVIII”, *Boletín Americanista*, LXXIII, 86, pp. 151-175.

¹⁰ Una de las consecuencias de las Reformas Borbónicas fue la sucesión en Buenos Aires de bandos que prohibían o limitaban las “juntas” o bailes de “negros” y “mulatos”. Ver los bandos de 1766, 1770 y 1790.

¹¹ Edwards, Erika (2023), *Escondidas a plena vista Las mujeres negras, la ley y la construcción de una República Argentina blanca*, Buenos Aires, Prometeo.

¹² Borucki, Alex (2017). *De compañeros de barco a camaradas de armas. Identidades negras en el Río de la Plata, 1760-1860*, Buenos Aires, Prometeo, p. 145.

¹³ Rosal, Miguel Ángel (2001), “Negros y pardos propietarios de bienes raíces y de esclavos en el Buenos Aires del período hispánico”, *Anuario de Estudios Americanos*, LVIII, 2, p. 510.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

por presión judicial".¹⁴ Esas son las razones por las que, hasta ahora, Agüero ha sido visto bajo la lupa del espíritu de la movilidad social y de la posibilidad para ciertos miembros de la plebe urbana de ganancia monetaria y mejoría económica, en una Buenos Aires comercial en pleno crecimiento. Aquí mostraré que era un personaje mucho más complejo.

A través del estudio de la figura de Agüero, en este trabajo abordaré un conjunto de cuestiones hasta ahora mayormente inexploradas para esta época en Buenos Aires. Esas problemáticas abarcan desde las relaciones esclavistas y las de solidaridad entre africanos y afrodescendientes, las de paternalismo y sociabilidad entre éstos y con las elites comerciales, la búsqueda de movilidad y mejora social y, especialmente, la existencia de una estructura organizativa que agrupaba a toda la población afro de la ciudad, bajo el mando de Agüero. Voy a proponer que éste, a más de controlar, capturar y esclavizar africanos y afrodescendientes, fungía por expandir los lazos solidarios y conservar y transmitir tradiciones afrocatólicas. De hecho, planteo que se puede vislumbrar bajo su figura la de un rey de reyes, paralelo a los existentes en distintas partes de América Latina conocidos como "Rey de los Congos".¹⁵

A fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la población africana y afrodescendiente –tanto esclavizada como libre– se congregaba en cofradías¹⁶

¹⁴ Otero, Osvaldo (2006), "De esclavos a mercaderes, amos y otros. Contribución al estudio de las redes sociales de la plebe, en el Buenos Aires tardocolonial", en Zapico, Hilda, coordinadora, *De prácticas, comportamientos y formas de representación social en Buenos Aires (s. XVII-XIX)*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, p. 335.

¹⁵ Kiddy, Elizabeth (2002), "Who is the King of Congo? A New Look at African and Afro-Brazilian Kings in Brazil". En Heywood, Linda, editora, *Central Africans and cultural transformations in the American diaspora*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 153-182; Silva, Luiz Geraldo (2001), "Sementes da sedição: Etnia, revolta escrava e controle social na América Portuguesa (1808-1817)", *Afro-Ásia*, 25-26, pp. 9-60; Barcia Zequeira, María, Rodríguez Reyes, Andrés y Niebla Delgado, Milagros (2012), *Del cabildo de "nación" a la casa de santo*, La Habana, Fundación Fernando Ortiz; Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*

¹⁶ En Buenos Aires, está documentada la existencia de cinco cofradías en las que podían participar, exclusivamente o junto con otros grupos sociales, africanos y afrodescendientes, esclavizados o libres: la Cofradía del Rosario de Menores (convento de Santo Domingo, fundada ca. 1730); la de San Benito de Palermo, de 1769, y la de Santa Rosa Viterbo (convento de San Francisco, siglo XVIII); la de San Baltasar (parroquia de La Piedad, 1771), y la de Santa María del Socorro (convento de La Merced, 1743) González, Ricardo (2005), *Arte y cofradías. Los signos de la unión*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

y naciones.¹⁷ Ambas organizaciones tenían similitudes y algunas diferencias importantes. Por ejemplo, siguiendo a Rosal, las dos tenían intenciones espirituales análogas.¹⁸ Como noté en un trabajo anterior¹⁹, en cofradías y naciones se llevaban a cabo performances rituales, que incluían, entre otras cosas, bailes, desfiles y ceremonial ligados con la liturgia católica europea y con las tradiciones afrocatólicas de África Central. Las dos organizaciones tenían como una de sus actividades principales acompañar el paso de la vida a la muerte de los miembros, así como el bienestar de las ánimas. Por ello, los velatorios y misas para los difuntos eran fundamentales. También tenían una estructura interna paralela, organizada bajo la dirección del Hermano/a Mayor o rey/reina. Pero existían diferencias. Las hermandades o cofradías –que denominaré “oficiales”– rendían culto a devociones católicas específicas de las que tomaban su nombre (San Baltasar, Santa Rosa, etc.). Tenían sede en las iglesias, conventos y parroquias de la ciudad y sus constituciones debían ser aprobadas por una autoridad religiosa y por el rey. El cura, además, supervisaba las cuentas y las elecciones de rangos. Por el contrario, las naciones estaban constituidas por personas que se agrupaban según distintos etnónimos/orígenes que les daban nombre, como congo, cambundá, mondongo, benguela, etc. Mientras las cofradías juntaban limosna para su funcionamiento interno, compra de velas, pago al cura, ayuda caritativa para miembros, etc.; las naciones juntaban limosna en los tambos destinada, también, a comprar la libertad de algunos de sus miembros o, como exploraremos aquí, a comprar terrenos y ayudar a otras cofradías y naciones. Frente a la rigurosidad y visibilidad de las cofradías, las naciones se muestran, en esta época, elusivas. Parte de esa inefabilidad se daba en el propio modo de nombrar a las naciones, ya que en las distintas fuentes se las puede encontrar mencionadas como *bailes* o *juntas* (“de negros”), *congresos* (“de negros” o de bailes), *hermandades* o *cofradías*, *tambos* o *tangos* y/o *naciones* (término que utilizo aquí). Que las naciones se denominaran también cofradías y a sus miembros se los llamara hermanos o cofrades no debe llevar a concluir que éstas aspiraban a estar bajo cobijo eclesiástico y oficializarse. Los miembros de las cofradías oficiales solían también pertenecer a alguna

¹⁷ La mayor parte de los estudios sobre naciones africanas en Buenos Aires se centran en las décadas republicanas y rosistas, entre 1820 y 1860. Para época colonial ver Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*; Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*; Rosal, Miguel Ángel (2009), *Africanos y afrodescendientes en el Río de la Plata. Siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Dunken; Andrews, George Reid, 1989, *Ob. Cit.*

¹⁸ Rosal, Miguel Ángel (2010), “Las Asociaciones Africanas porteñas y las formas de la religiosidad durante el siglo XIX”, en Mallo, Silvia y Telesca, Ignacio, editores, *Negros de la patria. Los afrodescendientes en las luchas por la independencia en el antiguo Virreinato del Río de la Plata*, Buenos Aires, SB (e-book sin paginar).

¹⁹ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

nación. Es decir, les hacía sentido tener doble pertenencia grupal, mostrando que ambas formas organizativas eran espacios de sociabilidad importantes pero que no cubrían exactamente las mismas necesidades. Además, esta doble pertenencia no era directa, es decir, no todos los miembros de una misma cofradía oficial pertenecían a una misma nación, y viceversa.²⁰ Las naciones constituían “espacios de negritud”²¹ particulares, donde las tradiciones, la memoria y lo sagrado tenían un lugar. Por lo tanto, es lógico que sus miembros buscaran eludir la estrechez de movimientos que le permitía el ámbito eclesiástico. Sin embargo, por lo menos durante un período en concreto, sí estuvieron bajo otro tipo de control: el del Cabildo, por mediación de Pablo Agüero.²²

En 1787, Agüero se encontraba “comisionado por el señor Gobernador Intendente para prender Negros y Negras fugitivos de sus amos y para tenerlos sosegados y quietos en sus diversiones y bailes”.²³ Es decir, ocupaba una posición estratégica. Por un lado, porque los bailes eran el momento en que las naciones se congregaban y realizaban performances rituales afrocatólicas, reencontrándose con lo sagrado, creando lazos y memoria comunitaria, transmitiendo saberes y prácticas.²⁴ Según la estimación del síndico del Cabildo Manuel Warnes, se reunían allí por lo menos “dos mil negros”.²⁵ Por el otro, porque desde esa posición, Agüero no sólo controlaba y habilitaba los bailes sino también a las naciones que participaban en ellos. Así quedó planteado en una denuncia realizada contra él en 1786 por la cofradía oficial de San Baltasar (conformada por africanos y afrodescendientes), en el marco de una larga pugna entre ambos. En ese documento, los cofrades

²⁰ Se suele indicar que la cofradía de San Baltasar correspondía a la nación congo. Si bien la cantidad de miembros de la cofradía que pertenecían a esa nación era importante, había algunos cofrades de San Baltasar que se identificaban con otros etnónimos. Uno de ellos era Ventura Patrón, miembro de la nación mondongo. Archivo General de la Nación (en adelante AGN) Sucesiones 8606 (Viera Miguel).

²¹ King-Hammond, Leslie (2008), “Identifying spaces of blackness: The aesthetics of resistance and identity in American plantation art”, en Mack, Angela D.; Hoffius, Stephen G., editores, *Landscape of slavery: The plantation in American art*, Columbia: University of South Carolina Press, p.58.

²² Todo este párrafo sigue lo expuesto en Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

²³ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, expte. 10.

²⁴ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.* Sobre las performances afrocatólicas en América, ver Valerio, Miguel (2022), *Sovereign joy. Afro-Mexican kings and queens, 1539-1640*, Cambridge, Cambridge University Press y Fromont, Cécile (ed.) (2019), *Afro-catholic festivals in the Americas. performance, representations, and the making of black Atlantic tradition*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press.

²⁵ *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires* (1930), Serie 3, Tomo 8, Editorial Ramón Sopena, pp. 627-630.

aseguraban “que el mayoral de [los] otros congresos de bailes, es el moreno nombrado Pablo Agüero, bajo de cuyo mando están sujetas otras naciones, por obtener el dicho permiso del gobierno de esta capital para dichas diversiones”.²⁶ Además, los hermanos de San Baltasar afirmaban en su denuncia que Pablo Agüero no sólo permitía, sino que posiblemente “ordena[ba]” la recolección de limosnas en esos bailes “sin más licencia que su antojo”,²⁷ y exigían “que no se pidan esas limosnas particulares pues se debe dudar la exacta distribución de ellas”.²⁸ La recolección de limosna –prohibida sin un permiso oficial– constituía el ingreso más importante para el sostén de las naciones y, como mencioné anteriormente, se las utilizaba para la compra de libertades y para acceder a propiedades. Gracias a su comisión, entonces, Agüero “sosegaba” a la vez que “permitía” los bailes y la recolección monetaria, que administraba y distribuía, construyendo un consenso que realizaba su poder, influencia y prestigio entre africanos y afrodescendientes porteños.

La comisión oficial de Agüero no involucraba sólo controlar los bailes, incluía también la captura de personas esclavizadas fugadas. No profundizaré aquí en las fugas, pero voy a proponer que había una conexión real y/o simbólica entre éstas y los bailes y naciones que él controlaba. En este sentido, pienso que es posible que, gracias a una tarea Agüero pudiera realizar la otra y que, a través de ambas, pudiera acrecentar su poder y construir, simultáneamente, márgenes de acción solidaria.

Además de su pelea con los cofrades de San Baltasar, Agüero mantuvo otras cruzadas a lo largo de su vida. Una de ellas se centró en su búsqueda del puesto militar de “sargento mayor de las compañías de negros libres”, que obtuvo una vez su antecesor y rival Manuel Farías murió en 1788.²⁹ En el marco de aquel enfrentamiento, Manuel Farías había acusado a Agüero en 1787 de insubordinación, dichos impropios y de impulsar y/o permitir las coronaciones

²⁶ AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

²⁷ “que parece verosímil éste [Agüero] haya ordenado que pidan dicha limosna” AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

²⁸ AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

²⁹ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, expte. 10. Explica Borucki que los “negros libres formaron milicias en Buenos Aires tras la Guerra de los siete Años (1756-1763) y durante la conquista de Colonia (1777)”. A pesar del reclutamiento en masa que sufrieron a partir de entonces, en la práctica no recibieron ni exención de impuestos, salarios fijos, honores, fueros militares ni justicia militar, por lo menos en el caso de los milicianos que sirvieron en Montevideo (Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, pp. 28-29). Sobre la rivalidad de Manuel Farías con Pablo Agüero, Matías Malaver y Manuel Valladares, ver Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, pp. 135-146.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

de reyes en las naciones. Según expuse en un trabajo previo,³⁰ lo segundo parece haber sido bastante factible. Pero, si bien Agüero avalaba las coronaciones y a ciertos candidatos para ocupar los puestos de mayor o rey, simultáneamente ponía serias limitaciones al uso público de los que denominé como “elementos críticos” de los rituales afrocatólicos (plumas, quitasol, sables de madera, etc.). De hecho, aparece de forma repetida en las fuentes interviniendo y denunciando la presencia de esos elementos en procesiones y juntas.

Por último, como ha mostrado Borucki, liderar una cofradía oficial o la milicia de morenos de Buenos Aires a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX no eran situaciones desconectadas. Para el autor, estos liderazgos se superponían.³¹ Aquí planteo, a través del estudio de la figura de Agüero, ampliar esa propuesta para incorporar, como mínimo, a las naciones africanas en ese entramado de poder.

Para acercarme a estas temáticas recurriré a las fuentes del Archivo General de la Nación (Argentina), pero las analizaré teniendo en la mira lo que ocurría en otras partes de América y también en África Central. Esta ampliación de la mirada que conlleva releer documentos bajo la luz de lo que ocurría en lugares distantes, pero profundamente conectados con Buenos Aires, ofrece la posibilidad de interpretaciones alternativas y novedosas, además de reconectar a la ciudad con zonas hasta ahora no usualmente tenidas en cuenta. Siguiendo la estela de otros investigadores,³² haré con estas informaciones conjeturas -marcadas por el uso del potencial y de los “tal vez/quizás”- y usaré la imaginación histórica para organizar un relato plausible y teóricamente informado en antropología e historia, uno que hable sobre el lugar de Agüero y las naciones en el puerto de Buenos Aires. La idea final no es dar respuestas sino abrir interrogantes y ofrecer nuevas posibilidades para pensar las formas de organización comunitaria afro, aquellas que sirvieron de soporte para que hombres, mujeres y niños cautivos lograran, con sumo esfuerzo, rehacer sus vidas en la ciudad de la mejor manera posible.

³⁰ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

³¹ Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, p. 141.

³² Alberto, Paulina (2021), *Black legend: The Many Lives of Raúl Grigera and the Power of Racial Storytelling in Argentina*, Cambridge, Cambridge University Press; Hoffnung-Garskof, Jesse (2020), *Migraciones raciales. La ciudad de Nueva York y la política revolucionaria en el Caribe español, 1850-1902*, Michigan, Maize Books; Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, entre otros.

Pablo Agüero, empresario

Si bien no se sabe cuándo nació Agüero, sí que falleció en 1794 por una enfermedad inesperada que lo llevó a redactar un testamento.³³ Éste daba cuenta de que Agüero pertenecía a la cofradía del Rosario (una de las cofradías oficiales compuesta por africanos y afrodescendientes). Por ello, pedía ser enterrado en el convento de Santo Domingo, donde ésta poseía su sede. Además, legaba sus bienes a su familia y nombraba como su primer albacea a Francisco Belgrano Pérez, su socio, y como segunda albacea a su esposa, Cecilia Masera.³⁴

El testamento abría con la siguiente frase: “Yo, Pablo Agüero negro libre vecino de esta ciudad, natural de la tierra de Mondongo...”³⁵ Asimismo, uno de los papeles de su sucesión lo mencionaba como “Pablo Agüero (alias Mondongo)”³⁶ Es decir, la etnicidad autorreconocida de Agüero como un mondongo era tan importante que llegó a reemplazar a su nombre en el habla de la ciudad, ya fuera de manera despectiva o no. ¿Quiénes eran los mondongos? Poco se sabe de ellos, pero sí que estaban estrechamente relacionados con los congos. Según Néstor Ortíz Oderigo, “mondongo” refería a un pueblo del África Central ligado a los congos y a los benguelas, que formó naciones o cabildos tanto en Buenos Aires como en Cuba.³⁷ También hubo mondongos en Montevideo³⁸ y en Lima, donde se conoce la existencia de una nación “congo mondongo”.³⁹ En la actualidad existe una localidad llamada Mondongo en la República Democrática del Congo.⁴⁰

³³ Otero, Osvaldo, 2006, *Ob. Cit.*

³⁴ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo).

³⁵ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p.32. La numeración de las páginas de este expediente sucesorio y de los otros citados en el texto corresponde al archivo PDF digitalizado y enviado por el Archivo General de la Nación. Utilizo esta numeración debido a la inclusión de fojas sin numerar.

³⁶ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p. 404.

³⁷ Ortíz Oderigo, Néstor (2013), *Diccionario de africanismos en el castellano del Río de la Plata*, Tres de Febrero: Eduntref.

³⁸ Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*

³⁹ Walker, Tamara (2015), “The Queen of los Congos: Slavery, Gender, and Confraternity Life in Late-colonial Lima, Peru”, *Journal of Family History*, 40, 3, pp. 305-322.

⁴⁰ Mondongo es una localidad en Businga, Provincia de Ubangi del Norte, República Democrática del Congo (fuente: <https://mapcarta.com/es/12763192> noviembre 2023).

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

Luego de su muerte, se abrió un largo expediente sucesorio en el que intervinieron activamente los acreedores, el primer albacea y el defensor de menores. Los documentos muestran la vinculación por préstamos y deudas de Agüero con miembros de la plebe y sobre todo con gran cantidad de personas de la elite social y comercial de Buenos Aires. Por ejemplo, el mencionado socio Belgrano Pérez y el escribano Juan de Rosas, su acreedor más aguerrido. Justamente, Osvaldo Otero realizó un estudio de redes sociales con este caso (y otros), y concluyó que ese tipo de relacionamiento era lógico en una ciudad puerto donde dominaba el “*ethos económico*” por sobre el “*ethos estamental*”,⁴¹ en la que se admitía saltarse las jerarquías sociales establecidas en pos de la obtención de ganancias.

Como expuso Otero, se puede corroborar que las actividades empresariales de Agüero eran muy diversas.⁴² Según los papeles sucesorios, además de efectuar préstamos de dinero, Agüero era “*maestro curtidor*”.⁴³ Y como tal se había asociado con Belgrano y había contraído innumerables deudas para desarrollar su empresa de curtiembre. A eso se suma la información del expediente redactado debido a la denuncia de Manuel Farías, donde el “*negro libre Manuel de Jesús*” testificó estar “*comisionado de ordenanza del negro Pablo Agüero, y que vive en casa del mismo*”, que “*tiene de sueldo seis pesos mensuales, los mismos que le satisface Agüero*” y que éste se los paga de su bolsillo, gracias a “*naranjales que hace trabajar con peones y de eso y de lo que le dan los dueños de los negros esclavos fugitivos conceptúa le pagará los seis pesos*”.⁴⁴ En definitiva, las actividades de Agüero incluían la curtiembre, apresar fugados, la venta de frutas, préstamos de dinero, etc. Las grandes deudas con las que murió revelan a alguien que buscaba continuamente expandir sus negocios. La evidencia apunta, entonces, a que Agüero era una persona que aspiraba a mejorar su condición económica y social, algo que buscaba por varios medios a la vez. Al parecer lo logró.

En 1787 pidió permiso para levantar su morada en un sitio en Monserrat, de 17 ½ varas de frente por 60 de fondo. La casa ciertamente era más grande que lo habitual para el sector plebeyo de la ciudad, ya que constaba de cuatro habitaciones, tres patios, tres salas y una esquina para comercio.⁴⁵ Y, a pesar

⁴¹ Otero, Osvaldo, 2006, *Ob. Cit.*, p. 341.

⁴² Otero, Osvaldo, 2006, *Ob. Cit.*

⁴³ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p. 55.

⁴⁴ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, expte. 10.

⁴⁵ Un análisis detallado de esta casa se encuentra en Otero, Osvaldo (2005), *La vivienda porteña en el período virreinal: Materiales, uso, función, valor simbólico*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 206. En relación con el comercio en esquina, Alex Borucki me sugirió que podría tratarse de una “pulpería de negros”. Para esta época, existían “pulperías de negros” en Buenos Aires y en Montevideo. Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, p. 133.

de que ese legajo estaba caratulado bajo el nombre de Pablo Agüero, “*negro libre*”,⁴⁶ en el plano su nombre figuraba antecedido por el “Don”, algo que no le correspondía si nos atenemos a los cánones del período.⁴⁷ Se puede comparar su proyecto de vivienda, por ejemplo, con el que presentó en el mismo año Antonio Romero, “*pardo libre*”, quien en ningún momento figura con el “Don” y que incluía solamente una habitación y una sala.⁴⁸

Este sentido de prosperar queda patente también en el hecho de que en varios documentos Agüero no firmaba “*por no saber*”,⁴⁹ mientras que a partir de 1791⁵⁰ sí lo hacía. En aquella época en que la mayor parte de la población era analfabeta, los africanos y afrodescendientes letrados eran no sólo extraordinariamente escasos sino también considerados peligrosos, disruptores del ordenamiento “natural” de las jerarquías sociales.⁵¹ En este caso, Agüero comenzó a firmar después de su nombramiento como Sargento Mayor de los Morenos,⁵² cargo

⁴⁶ AGN Sala 9 11-1-1, Permisos para edificar 1786 y Enero a Junio de 1787, Pablo Agüero

⁴⁷ Si bien Agüero no siempre figura con el “Don” en los documentos que revisé, en Buenos Aires ser un comerciante próspero y propietario, como era Agüero, acreditaba su uso en algunas circunstancias (agradezco a Alex Borucki este comentario).

⁴⁸ AGN Sala 9 11-1-1, Permisos para edificar 1786 y Enero a Junio de 1787, Antonio Romero

⁴⁹ Por ejemplo, AGN Poder Notarial, Registro 6 1789, f262. La nota inserta en el pedido de 1787 para levantar su casa aparece firmada por Agüero, pero también aparece firmada la nota de Antonio Romero, quien tampoco sabía firmar (no lo hace ni en su testamento ni en otros documentos posteriores). Por eso pienso que esas dos firmas correspondían al escriba de aquella oficina particular. La que aparece en la nota como firma de Agüero, además, difiere mucho de la que hará en los documentos finales de su vida, que sí son similares, especialmente porque utilizaba una “w” en vez de “ü”.

⁵⁰ AGN Sala 9 1022, Solicitudes de Presos, P, Z, Libro III.

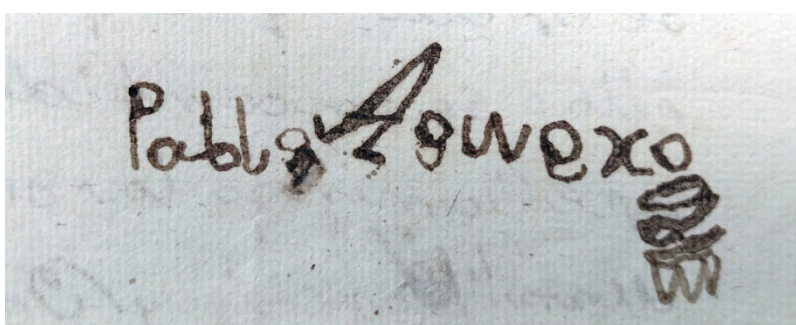
⁵¹ Así lo entiende Florencia Guzmán a partir de su estudio sobre la investigación realizada en 1795 de una posible revuelta de esclavizados en Buenos Aires en la que el letrado africano y esclavizado Manuel Macedonio Barbarín fue uno de los acusados. Guzmán, Florencia (2020), “Identidades sociales y categorías raciales en la era de la esclavitud y la emancipación. El caso de Manuel Macedonio Barbarín (Buenos Aires, 1792-1836)”, *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 57, pp. 190-225. Además de Barbarín (ca.1781-1836) se conocen otros casos de afrodescendientes letrados de fines del siglo XVIII y principios del XIX. Sobre este tema ver Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, p. 243-245. Un caso paralelo al de Agüero es Antonio Porobio, un soldado africano que en las primeras décadas del siglo XIX aprendió a escribir y firmar, llegó a ser propietario y denominado con el “Don”. Sobre Porobio ver la microbiografía realizada por Magadelana Candiotti. Candiotti, Magdalena (2021), *Una historia de la emancipación negra. Esclavitud y abolición en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

⁵² AGN Sala 9 1702, Cabildo de Buenos Aires, Archivo 1774-1809.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

que le requería firmar órdenes, despachos, listas, etc. Para aprender a hacerlo debe haber necesitado un maestro, dinero (para tinta, papel, plumas) y práctica, conjuntamente de una firme decisión, compromiso y tiempo.

Imagen 1. Firma Pablo Agüero 1791



Fuente: AGN Sala 9 1022, Solicitudes de Presos, P, Z, Libro III

Además de muy útil, saber firmar probablemente le permitía presentarse de una manera un poco menos desigual ante sus relaciones comerciales, con quienes producía grandes cantidades de documentos de trabajo.

En el expediente sucesorio de Agüero se incluye una relación de sus papeles de negocios.⁵³ El inventario devela a una persona metódica y estricta, que archivaba sus escritos de manera tal que permitió realizar un relevamiento preciso y que debía de tener contratado a algún escriba para que le llevara las cuentas. En las fuentes que encontré donde él expresaba no saber firmar, siempre lo hicieron a su ruego Don Antonio Ibarra o Don Juan "Juanito" Agustín Ibarra (asumo que era hijo del primero), lo que muestra la estrecha colaboración entre estas figuras letradas y "mercedoras" del Don, y Agüero. Si bien no hallé menciones a ellos en la sucesión, tal vez Agüero los había contratado para que llevaran sus pliegos comerciales. O tal vez fueran vecinos o amigos, algo interesante de pensar en esa sociedad donde las jerarquías eran lábiles, por lo menos mientras permanecieran ajenas a la mirada oficial.

En el proceso de recopilación de información para sus acreedores, la sucesión de Agüero incluyó también una serie de inventarios y tasaciones de

⁵³ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p.18.

sus bienes. Se destacan varios terrenos, ranchos, ropa, accesorios, muebles, elementos de trabajo y materia prima, como vellones y cueros. Entre los muebles inventariados se contaban:

Trece sillas grandes de paja pintadas de azul, cinco sillas chicas de paja sin pintar, un escritorio chico de sobremesa, una mesa de cedro con su cajón como de vara de largo y tres cuartas de ancho, otra sin cajón [...], una caja de vara y media de largo y tres de ancho de cedro, otra de vara y cuarta de largo y media de ancho nueva de cedro, una cuna grande de cedro, un biombo de brin pintado oscuro de tres bandas grandes de buen uso, una rinconera y una alacena de madera de cedro pintadas de azul, una cuja vieja de cedro, dos ollas de fierro una grande y la otra chica, una parrilla, dos fuentes de peltre y dos calderas, tres cuadros grandes, el uno de Jesucristo y dos vocaciones de Loreto [...] ordinarios como de media vara de largo y poco más de cuarta de ancho, marco de palo pintado de negro, otro de San José, la virgen y el niño marco chico de palo sin pintar, un crucifijo chico de estaño sobre dorado, tres esteras chicas ordinarias [...], dos morteros, el uno de buen ver y el otro quebrado [...], dos hachas viejas, dos tinajas de barro, la una quebrada la otra buena.⁵⁴

Sin profundizar demasiado ni en los bienes ni en el valor en que se tasaron, la morada de Agüero parecía estar muy bien equipada. Aunque su familia era numerosa (al morir vivía con su esposa Cecilia Masera y cuatro hijos, además de dos “criados” sobre los que hablaré enseguida), la cantidad de sillas registradas llama la atención (volveré sobre este punto particular). Igualmente, contaba con algunos muebles de calidad, algunos pintados de azul. Su casa estaba decorada con motivos religiosos católicos como era habitual en la época, pero tanto la profusa decoración como los muebles nos permiten reconocer el esmero puesto en ese hogar y generar una imagen mental de confort. De hecho, según Otero sus bienes evidenciaban “la ostentación de poder y jerarquía social, plasmando [...] ‘su’ diferencia y ‘su’ ascenso en la escala social”.⁵⁵ ¿Quiénes iban a su morada –un espacio privado– para sentir esa ostentación de jerarquía, religiosidad y poder?

Dado el alto nivel de intercambio que tenía Agüero con otros comerciantes de la ciudad, la ropa y los accesorios también deben haber sido una inversión importante con miras a erosionar la distancia social que su origen africano le imponía. Entre los accesorios de Agüero, se inventariaron un puño de espadín, un par de hebillas de plata vieja, un sable puño amarillo de metal, un espadón con su puño de plata, una bacía de estaño y un *bastón de caña con casquillo de*

⁵⁴ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), reconstruido de p. 13, 14 y 49.

⁵⁵ Otero, Osvaldo, 2006, *Ob. Cit.*, p. 339.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

plata.⁵⁶ Aquí llaman la atención, además del bastón con casquillo (del que hablaré más adelante) y de los elementos de plata, el sable y el espadón. El marco legal general sobre la portación de armas en la América hispana la prohibía a “negros o mulatos”.⁵⁷ Existía asimismo una reglamentación específica en la ciudad de Buenos Aires que se iba reiterando en sucesivos bandos. Pero al detentar el cargo de Sargento Mayor de Morenos, Agüero debe de haber tenido asegurado el permiso de portación de armas. Y es probable que poseyera ese permiso con anterioridad a la obtención del grado militar, gracias a su comisión de capturar fugados y supervisar los bailes.

Entre la ropa que Agüero poseía según los inventarios se enumeran una casaca chupín y calzón de terciopelo negro viejo, una casaca sola de paño de primera de color negro, una casaca chamelote morado usada, un sortú [sobretudo] de bayetón flor de romero viejo, una capa de bayetón color aceituna y una “capa de paño azul vueltas de terciopelo carmesí muy vieja”. Igualmente, un sombrero negro viejo y otro forrado en hule viejo.⁵⁸

En relación con la vestimenta, en líneas generales a fines del siglo XVIII “la ropa era muy cara y eso la convertía en un símbolo de prestigio. Por eso, era una marca muy clara de diferencia social: sólo la elite porteña usaba levitas, casacas y trajes. Los sectores medios y la plebe se vestían con chaquetas o ponchos”.⁵⁹ En concordancia con esto, la historiografía clásica del Río de la Plata, que retoma a pintores, cronistas y viajeros de los siglos XVIII y XIX, así como a los memorialistas posteriores, suele subrayar la pobreza y sencillez de los ropajes utilizados por las personas esclavizadas.⁶⁰ Sin embargo, las investigaciones que centran su mirada en la población africana y afrodescendiente invitan a matizar esa idea.

⁵⁶ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), reconstruido de dos inventarios diferentes porque la letra es ilegible, p. 14 y p. 50.

⁵⁷ Lucena Salmoral, Manuel (2000), *Leyes para esclavos. El ordenamiento jurídico sobre la condición, tratamiento, defensa y represión de los esclavos en las colonias de la América española*. Repositorio: <https://www.larramendi.es/es/consulta/registro.do?id=1151>.

⁵⁸ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), reconstruido de dos inventarios diferentes porque la letra es ilegible, p. 14 y p. 50.

⁵⁹ Di Meglio, Grabiél (2008), “Las palabras de Manul. La plebe porteña y la política en los años revolucionarios”, en Fradkin, Raúl, editor, *¿Y el pueblo dónde está? Contribuciones para una historia popular de la Revolución de Independencia en el Río de la Plata*, Buenos Aires, Prometeo, p. 77.

⁶⁰ Yáñez, Andrés (2013), “La vestimenta de los esclavos en el Buenos Aires posrevolucionario: un análisis a través de los avisos de fugas y extravíos publicados en La Gaceta Mercantil de Buenos Aires (1823-1831)”, *Anuario Del Instituto De Historia Argentina*, 13. En línea: <http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/IHAN13a03>

Gracias al análisis exhaustivo de los anuncios de fugas de personas esclavizadas publicados en el periódico *La Gaceta Mercantil* de Buenos Aires en las décadas de 1820 y 1830, Andrés Yáñez ha señalado no sólo la abundancia y diversidad de ropajes que esclavizados y esclavizadas llevaban consigo sino también la cantidad y variedad de colores entre los mismos, lo que lo llevó a concluir que “*el mundo afroporteño [...] era un mundo regido por el color*”.⁶¹ El autor argumenta que la percepción cromática es un rasgo cultural e histórico que influye en la identidad y diferenciación de un otros-nosotros social, por lo que concluye que habría existido una relación entre color e identificación social activa entre los afroporteños en aquel momento. De manera paralela a Buenos Aires, en la Lima colonial los esclavizados incorporaban su creatividad y sensibilidades sociales en su forma de vestir, así como expresaban su identidad individual. La elegancia se constituyó, de este modo, en una herramienta utilizada por hombres y mujeres esclavizados para negociar su estatus, en general aceptando, pero muchas veces desafiando, las normas establecidas.⁶²

En el caso de Agüero, sus ropajes fueron mayormente inventariados como “*viejos*”, aunque entre ellos hay variedad y cantidad, incluida una casaca de paño de primera. Interesantemente, en el estudio de Yáñez⁶³ sobresale la presencia mayoritaria del azul entre los ropajes de los varones, un color presente en el caso de Agüero, en su capa azul con vueltas carmesí y, especialmente, en los muebles de su casa. Allí tenía trece sillas grandes, una rinconera y una alacena de madera de cedro, todas pintadas de ese color. El azul no parece un color convencional para los muebles. Una explicación posible es que los pigmentos necesarios para lograr ese color estaban disponibles y a buen precio.⁶⁴ Quizás los muebles de Agüero estaban en mal estado y optó por cubrirlos con un color relativamente accesible. Pero la elección de pintarlos de color azul puede haber tenido otra explicación.

En su investigación sobre el uso de telas y colores en África Central durante los siglos XVI al XIX, Cécile Fromont relevó cómo las distintas tramas y tonalidades de la ropa, así como los accesorios utilizados, eran signo y resultado

⁶¹ Yáñez, Andrés, 2013, *Ob. Cit.*

⁶² Walker, Tamara (2017), *Exquisite Slaves. Race, Clothing, and Status in Colonial Lima*, Cambridge, Cambridge University Press; Edwards, Erika, 2023, *Ob. Cit.*

⁶³ Yáñez, Andrés, 2013, *Ob. Cit.*

⁶⁴ En su estudio sobre elementos constructivos en la Buenos Aires virreinal, Otero muestra que existían decomisos de contrabando de pigmentos, incluido el azul de Prusia, así como se utilizaba un vegetal local, el añil, para lograr esa coloración. Otero, Osvaldo, 2005, *Ob. Cit.*, p. 270 y 461.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

de diálogos cambiantes entre elementos religiosos, políticos, cosmológicos, etc.⁶⁵ Para la zona de Angola, la autora retoma, entre otras imágenes, una acuarela de 1680 (c.), que incluye a una mujer designada como la “reina de Matamba”, posiblemente la famosa reina guerrera Njinga o alguna de sus sucesoras. Njinga fue una reina legendaria incluso en su propia época, una figura política y comercial clave en el siglo XVII, que se convirtió al cristianismo antes de morir. En la acuarela, la poderosa mujer aparece con accesorios y armas locales y viste una tela azul con un lazo rojo, que Fromont identifica como un bien importado de Europa. En el mismo sentido, el monje capuchino Cavazzi la retrató en distintos momentos envuelta en textiles que incluyen en la mayoría de los casos una tela azul brillante. Antes que Njinga, el rey de Ndongo también había sido descrito utilizando alrededor de su cintura una tela azul enviada desde Portugal, como un “privilegio particular” y exclusivo, “porque él era un rey y ningún otro señor podía usarla”.⁶⁶ Para fines del siglo XVIII, la lengua kikongo incluía una palabra especial para denominar a las telas de color azul oscuro. Tan importante era que “la tela azul era la importación más popular hacia África Central” y podía provenir de India, Benín o Santo Tomé.⁶⁷

Por lo tanto, cabe preguntarse si la capa azul con vueltas carmesí que había sido hallada e inventariada en la casa de Pablo Agüero estaba retomando sentidos traídos desde África Central, que referían a la nobleza y privilegio de algunas personas allí y que los ponían en la senda genealógica (real o simbólica) de reyes y reinas como Njinga y el rey de Ndongo (no puedo dejar de notar que “mondongo” comporta una fuerte afinidad con este último nombre). Los muebles azules y la capa azul con vueltas carmesí “muy vieja” –heredada tal vez de algún antecesor– entrelazan a Agüero con antiguas tradiciones en las que los colores codificaban sentidos de autoridad, respeto y posibilidad de negociación entre mundos, como el africano y el europeo.

Por último, y no menos importante, entre los “bienes” de Agüero también estaban inventariados “un criado nombrado Manuel como de 26 o 28 años bozal [y] otro esclavo nombrado Domingo de cincuenta años”.⁶⁸ A estos dos “criados”, como al resto de los “ítems”, se les adjudicó un precio. A Manuel, un hombre joven disponible para el trabajo, 230 pesos (una tasación que coincidía con el valor promedio en

⁶⁵ Fromont, Cécile (2018), “Common Threads: Cloth, Colour, and the Slave Trade in Early Modern Kongo and Angola”, *Art History*, 41, 5, pp. 838-867.

⁶⁶ En Fromont, Cécile, 2018, *Ob. Cit.*, p. 846.

⁶⁷ Fromont, Cécile, 2018, *Ob. Cit.*, p. 853.

⁶⁸ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p.14.

aquel momento).⁶⁹ En cambio, a Domingo, un hombre ya mayor para tareas pesadas, el tasador le otorgó un valor de “20 pesos (por haber sido comprado en lo mismo)”.⁷⁰ En el testamento no hay indicación alguna sobre si debían ser dejados en libertad una vez producida su muerte. Pero eso no puede sorprender ya que Agüero estaba testando por intimación de sus acreedores, razón suficiente para no otorgar ninguna “gracia” y disminuir su capital.

Pablo Agüero, esclavista y prestamista

Un recorrido muy rápido por la historia esclavista de la región del reino del Kongo⁷¹ y los pueblos Mbundu (Angola), origen de las personas capturadas y traídas al Río de la Plata y Brasil hasta inicios del siglo XIX, nos muestra que la trata atlántica de esclavizados se asentó en distintos sistemas esclavistas previos, que además fueron mutando por su propia dinámica histórica, por el arribo de los europeos y por el auge del mercado de personas.

En el reino del Kongo, a partir del siglo XVIII, el poder de los reyes se fue erosionando y comenzó un largo período de inestabilidad y de guerras de facciones en pugna por el trono, donde se tomaban como esclavizados a los seguidores de los oponentes, incluyendo a los propios kongos. Los capturados fungían de ejércitos para las distintas facciones, y su cantidad acrecentaba el poder de cada uno de los nobles en pugna.⁷² El monje Raimondo da Dicomano notaba “que los reyes eran poderosos solo cuando ‘vienen de una familia que tiene muchos seguidores esclavos’”.⁷³ De forma directamente relacionada con los sucesos del reino del Kongo, la zona de los pueblos Mbundu (Angola) cursaba una suerte similar. Allí, las guerras de bandas llevadas adelante por jefes Imbangala que atacaban a los distintos linajes Mbundu estuvieron acompañadas de la esclavización masiva de población. Con el correr de las décadas, los linajes Mbundu aceptaron tributar

⁶⁹ Según Rosal, el promedio para el período 1750-1810 era de 220 pesos para una persona adulta. Rosal, Miguel Ángel (2021), “Afro-porteños propietarios de esclavos a fines de la época colonial”, *Estudios históricos*, 25. En línea: <https://estudioshistoricos.org/otros/n25.html>

⁷⁰ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p.50.

⁷¹ Utilizo Kongo para referirme al reino de África y Congo para la nación africana en América.

⁷² Heywood, Linda (2009), “Slavery and its Transformation in The Kingdom of Kongo: 1491-1800”, *Journal of African History*, 50, pp. 1-22.

⁷³ En Heywood, Linda, 2009, *Ob. Cit.*, p. 19.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

a los Imbagala enviándoles personas esclavizadas y mujeres hacia los *kilombos*,⁷⁴ a cambio de protección y de la posibilidad de intercambiar otros bienes, como sal. Según el africanista Paul Lovejoy, los esclavizados “[t]rabajaban para el bien del linaje y podían entregarse a los jefes de guerra Imbangala si era necesario. La esclavitud, entonces, era más de naturaleza política que económica”.⁷⁵

De este modo, miles de africanos secuestrados en África Central que arribaban al puerto de Buenos Aires entre mediados del siglo XVIII e inicios del siglo XIX lo hacían con una memoria (propia o adquirida en relaciones comunitarias) que tenía incorporada ciertas relaciones de esclavitud, aunque muy diferentes a como serían esclavizados ellos mismos en el Río de la Plata.

Por su lado, en todas las Américas se verifican casos (y no escasos) de africanos y afrodescendientes que compraron, vendieron y mantuvieron a personas esclavizadas, obteniendo ganancias de su trabajo forzado y acopiando peculio a su costa.⁷⁶ Para Buenos Aires, Miguel Ángel Rosal es quien más ha avanzado en el estudio de este tema.⁷⁷ Rosal recopiló gran cantidad de documentos de compra-venta, notando que había entre éstos algunos casos de compradores-vendedores que eran ellos mismos esclavizados. Más allá de sus investigaciones, para la ciudad la temática se encuentra mayormente vacante.

En línea con la idea de Sidney Chalhoub⁷⁸ de que el grueso de los esclavizados en América buscó y sostuvo márgenes de mejora y libertad, pero dentro del marco de posibilidades existentes, “con notable esfuerzo, silencioso pero subversivo”,⁷⁹ algunos estudios señalan que la esclavitud entre africanos y

⁷⁴ Pueblos amurallados desde los cuales se organizaban los ejércitos de ataque. Inicialmente, estos lugares cobijaban a una población enteramente masculina sin restricciones de origen y recibían los “tributos” humanos de los Mbundu, que eran luego incorporados al kilombo. Miller, Joseph C. (1976). *Kings and Kinsmen. Early Mbundu States in Angola*. Oxford, Clarendon Press, p. 162).

⁷⁵ Lovejoy, Paul (2000), *Transformations in Slavery. A History of Slavery in Africa*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 130.

⁷⁶ Reis, João José; Gomes, Flávio dos Santos y Carvalho, Marcus J. M. de (2012), *El alufá Rufino: tráfico, esclavitud y libertad en el Atlántico negro (c. 1822-1853)*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas; Aguirre, Carlos (1993), *Agentes de su propia libertad. Los esclavos de Lima y la desintegración de la esclavitud. 1821-1854*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Chira, Adriana (2022), *Patchwork Freedoms. Law, Slavery, and Race Beyond Cuba's Plantations*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁷⁷ Rosal, Miguel Ángel, 2009, *Ob. Cit.* y 2021, *Ob. Cit.*

⁷⁸ Chalhoub, Sidney (2011), *Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na corte*, San Pablo, Companhia das Letras.

⁷⁹ Arrelucea Barrantes, Maribel y Cosamalón Aguilar, Jesús (2015), *La presencia afrodescendiente en el Perú. Siglos XVI-XX*, Lima: Ministerio de Cultura, p. 79.

afrodescendientes en América permitió tejer redes que habilitaban el acceso a la libertad para quienes entraban en ellas y que, en última instancia, beneficiaban a gran cantidad de gente. Por ejemplo, haciendo foco en las mujeres en las últimas décadas del siglo XIX en Brasil, en Bahía y en Minas Gerais, algunas historiadoras sugieren que las mujeres manumitidas invirtieron sistemáticamente en “*propiedad esclava*”, utilizada en general para la venta callejera y/o en mercados. Y es probable que “*favorec[iera]n a las mujeres esclavizadas, a quienes ponían a trabajar en sus emprendimientos y eventualmente solían premiarlas con la libertad y con la herencia de bienes*”.⁸⁰ De este modo, “*algunas mujeres afrodescendientes [utilizaron] las prácticas de la herencia para ofrecer a una segunda generación la oportunidad de mejorar y de gozar de un nivel social mejor*”.⁸¹

Similarmente, a mediados del siglo XIX en la zona de Santiago de Cuba, la historiadora Adriana Chira ha puesto al descubierto la existencia de una suerte de sistema piramidal en el que personas africanas y/o afrodescendientes libres establecían relaciones de madrinazgo y/o padrino con gran cantidad de esclavizados (por diferentes esclavistas) y destinaban sus recursos para proteger a sus ahijados e incluso ayudarlos a comprar sus libertades. Una vez estos ahijados eran libres, debían devolverles a su madrina o padrino la ayuda prestada en trabajo o dinero, durante un período limitado de tiempo. Este sistema terminaba beneficiando a ambas partes, ya que aceleraba o permitía el acceso a la libertad a muchos afrocubanos que hubieran tardado más o no hubieran llegado a alcanzarla, y ayudó a amasar cierto caudal de dinero entre algunos de ellos.⁸²

Asimismo, Chira muestra que los esclavistas nacidos en África manumitían tres veces más personas que los esclavistas afrocubanos criollos, y cerca de diez veces más que los esclavistas blancos. Por ello, sugiere repensar un concepto desarrollado en los estudios del África occidental precolonial, el de “riqueza en las personas” (“wealth in people”) que se relaciona también con la esclavitud según se entendía en el África Central. Según esta noción, los líderes políticos buscaban controlar a una gran variedad de dependientes –esposas, niños, clientes y personas esclavizadas– usando y expandiendo redes clientelares.⁸³ Estas redes se estructuraban en sistemas jerárquicos dentro de los linajes, en los que el

⁸⁰ Caulfield, Susan (2019), “Jesus versus Jesus: Inheritance Disputes, Patronage Networks, and a Nineteenth-Century African Bahian Family”, *Hispanic American Historical Review*, 99, 2, p. 221.

⁸¹ Dantas, Mariana (2016), “Black Women and Mothers: social mobility and inheritance strategies in Minas Gerais during the second half of the eighteenth century”, *Almanack*, 12, pp. 94-95.

⁸² Chira, Adriana, 2022, *Ob. Cit.*

⁸³ Chira, Adriana, 2022, *Ob. Cit.*, pp. 208-209.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

poder surgía del control de las personas y donde los dependientes ocupaban posiciones complejas y contextualmente definidas en un rango que iba desde la subordinación absoluta hasta la autonomía. En todo caso, continua Chira, en Santiago de Cuba ese sistema clientelar constituía un andamiaje para acceder a la manumisión y podría haber operado de manera similar, o incluso inspirada en, las hermandades católicas y las sociedades de ayuda mutua de africanos y afrodescendientes.⁸⁴ Estas ideas sirven para revisar la situación de Pablo Agüero, “bajo de cuyo mando est[aban] sujetas otras naciones”,⁸⁵ y abrir interrogantes sobre su accionar como esclavista.

El historial de Agüero en relación con la compra-venta de personas es abultado y sin dudas se puede entender como parte de una búsqueda de ganancia monetaria a través de la apropiación de trabajo ajeno, es decir, acciones coherentes con el contexto de una Buenos Aires comercial. Vender y comprar personas asiduamente también ubicaría a Agüero en la mira de los comerciantes poderosos de la ciudad, le permitiría entrar en contacto directo con ellos, por lo que posiblemente le servía como una plataforma para tejer redes sociales con las altas esferas de Buenos Aires.

En los registros notariales, Rosal⁸⁶ ubicó 11 operaciones de compra o de venta de personas en las que Agüero estuvo involucrado a las que aquí agrego una más, sumando 12 en total. Conocer el número real es imposible ya que Agüero realizó de forma repetida compras y ventas de personas de manera extrajudicial, algo usual en la época.

⁸⁴ Los trabajos sobre manumisión en Buenos Aires que incluyan las dimensiones mencionadas son escasos. Además del estudio fundacional de Lyman Johnson, Candiotti ha avanzado de manera reciente en algunas de estrategias de manumisión. Sin embargo, un trabajo sistemático que revele y revele las estrategias utilizadas por africanos y afrodescendientes en el acceso a la libertad está aún pendiente. Johnson, Lyman. (1976), “La manumisión de esclavos en Buenos Aires durante el Virreinato”, *Desarrollo Económico*, 16, 63, pp. 333-348. Candiotti, Magdalena, 2021, *Ob. Cit.*

⁸⁵ AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

⁸⁶ Rosal, Miguel Ángel, 2021, *Ob. Cit.*

Cuadro 1. Compra-ventas de personas por Pablo Agüero ubicadas en registros notariales entre 1786 y 1789

Año	Compra	Venta
1786	María Gracia (40 años, 250 pesos)	María (20 años, 250 pesos)
1787		Úrsula (40 años, 260 pesos)
1787		Diego Viejo (s/e, 60 pesos)
1788	Victorino (26 años, 314 pesos)	Agustín Borja (60 años, 80 pesos)
1788		María Gracia (50 años, 156 pesos)
1788		Lorenzo (s/e, 260 pesos)
1789	Antonio (40 años, 220 pesos)	Antonio (24 años, 300 pesos)
1789	Juan de la Rosa (24 años, 250 pesos) Fecha: 27 de marzo	Juan de la Rosa (24 años, 250 pesos) Fecha: 20 de abril

Fuente: Elaboración propia a partir del Archivo General de la Nación. Registros notariales

Pero veamos con detenimiento algunas de ellas. Por ejemplo, Pablo Agüero compró al “negro Juan de la Rosa”, de “alrededor de 24 años” el 27 de marzo de 1789, por 250 pesos. Tan sólo un mes más tarde, evidentemente sin haber tenido el tiempo suficiente como para obtener ganancias por apropiación de su trabajo, lo vendió a otro comprador por el mismo valor. Juan de la Rosa había nacido en Corrientes y desde allí había fugado y “causado varias diligencias”, hasta ser apresado en Montevideo a fines de 1788. Su esclavista, Don Bernardo Báez, había otorgado un poder para venderlo al precio que se pudiera conseguir, “no sea que cause otros mayores costos”.⁸⁷ Montevideo no era ajena a Pablo Agüero. En octubre de 1788, había pedido la comisión de apresar fugados y casados huidos en esa ciudad por haber cesado temporariamente en su comisión de controlar los bailes y buscar esclavizados huidos en Buenos Aires.⁸⁸ ¿Habría sido Agüero quien atrapara a Juan de la Rosa? ¿Habría recibido dinero de su esclavista cuando lo devolvió, tal como había declarado que sucedía en aquellas circunstancias uno de

⁸⁷ AGN Poder Notarial, Registro 3 1789, f242.

⁸⁸ AGN Sala 9 1013, Sección Gobierno, Solicitudes Civiles. Sobre su paso a Montevideo, ver también Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

sus empleados, el “*negro libre Manuel de Jesús*”?⁸⁹ ¿Por qué lo compró Agüero para venderlo tan rápidamente después? Una posible respuesta es que quizás estaba evitándole un castigo ejemplar debido a “*las diligencias*” que había causado. O, tal vez, que buscaba consolidar lazos de deuda con Juan de la Rosa otorgándole algún favor, como habilitarle un cambio de esclavista para mejorar sus condiciones de vida. Agüero vendió a Juan de la Rosa a Don Agustín González. Y en 1830, el “*pardo libre Juan de la Rosa González*” aparece en un documento notarial cediendo unos derechos otorgados en un poder previo (no se especifica por quién) a Don Manuel Silva.⁹⁰ Es decir, si se trataba de la misma persona, un Juan de la Rosa ya adulto (debía tener unos 65 años) había conseguido su libertad y también un cambio categorial: de ser nominado “negro” pasó a ser llamado “pardo”. Asistir en un cambio de esclavista puede haber constituido una razón en común con otras compra-ventas de esclavizados que realizó Agüero a lo largo de su vida, como, por ejemplo, en la compra que hizo de Victorino en 1788.

Victorino, de “*26 a 28 años*” quedó descripto en el documento de venta como “*huidor, ebrio y ladrón*”.⁹¹ Y, si bien es cierto que un hombre joven esclavizado sin impedimentos para el trabajo era más “caro”, Agüero pagó 314 pesos por tenerlo, un precio muy alto. Demasiado alto para su economía. En el acta de compra-venta hay una adenda al margen que señala que Agüero no logró completar el pago a tiempo y recién en 1789 entregó la totalidad del dinero, a los que sumó cuatro pesos de intereses por el atraso. ¿Por qué Agüero habría cerrado esta operación a pesar de no contar con el dinero suficiente? Si bien no era inusual la compra de personas esclavizadas con “*tachas*” y/o “*vicios*”,⁹² ¿tendría algún interés particular por tener bajo su mando a un joven descripto tan poco halagüeñamente según la mirada de los esclavistas? Es posible que Agüero buscara evitarle castigos, de manera homóloga a lo que posiblemente sucedió con Juan de la Rosa. Este tipo de operación le permitiría acopiar lealtades y deudas de favores. Es interesante que Agüero pagó más por Victorino que lo que consiguió por vender a otro joven esclavizado, Antonio, de una edad similar: 24 años.

⁸⁹ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, exp. 10.

⁹⁰ AGN Poder Notarial, Registro 3 1830.

⁹¹ AGN Poder Notarial, Registro 2 1788, f72.

⁹² Por ejemplo, Pedro, esclavizado por Luis Dumonte, que “*había pasado por varias prisiones por diferentes acciones de violencia contra sus propietarios: a uno lo quiso matar y a otro envenenar*”. Guzmán, Florencia, 2020, *Ob. Cit.*, p. 202.

LEA GELER

En marzo de 1789, Agüero vendió a Antonio “de nación Angola y oficial barbero” por 300 pesos.⁹³ Lo había “adquirido” en enero de ese año por compra extrajudicial. Nuevamente, una transacción muy rápida, de sólo tres meses. Ser barbero era un oficio que africanos y afrodescendientes solían ejercer, y que requería destreza en el manejo de las navajas y cuchillas, lo que los tornaba también muy peligrosos a los ojos de sus esclavizadores. Los barberos, además, estaban involucrados en la curación de africanos y afrodescendientes enfermos o accidentados. Junto con los sangradores, intervenían en casos de urgencia “según su propio criterio. Entre las prácticas que realizaban [...] se encontraban: extraer piezas dentales, colocar ventosas, realizar sangrías, reducir fracturas, abrir abscesos”.⁹⁴ Otra vez, cabe especular por el trasfondo de esta operación. ¿Sería Antonio, “de nación angola”, un curador de acuerdo a las tradiciones africanas? Con su compra y venta, ¿lo estaba “ayudando” o tal vez “castigando”? Entre los bienes de Agüero se contaba una bacía, utilizada por los barberos para afeitar y también por los curadores para hacer sangrías.

Por último, hay dos operaciones más que vale la pena reseñar. En primer lugar, la compra y posterior venta de María Gracia. En junio de 1786, Pablo Agüero compró a Don Antonio Matte a María Gracia, “como de 40 años de edad”⁹⁵ por 250 pesos. Pero un año y medio más tarde, en febrero de 1788, Agüero la volvió a vender a la misma persona que se la había vendido a él, Don Antonio Matte. La operación se cerró por 156 pesos, casi cien pesos menos de lo que había pagado por ella. En aquella ocasión la describía como de 50 años.⁹⁶

María Gracia tenía un largo historial de ventas de su persona.⁹⁷ En éste, su “valor” se había mantenido relativamente estable (entre 280 y 250 pesos), descendiendo a medida que pasaban los años. Por ello, el precio pactado entre

⁹³ AGN Poder Notarial, Registro 2 1789, f228.

⁹⁴ García, Claudia (2022), “Esclavizados y afrodescendientes libres y su participación como agentes en las prácticas formales e informales de atención de la salud de los esclavizados, en la Córdoba tardo colonial”. Ponencia. XVIII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Santiago del Estero (manuscrito). Agradezco a Claudia García por proporcionarme la copia de su ponencia.

⁹⁵ AGN Poder Notarial, Registro 6 1786, f263.

⁹⁶ AGN Poder Notarial, Registro 6 1788, f61.

⁹⁷ Matte la había comprado a Francisco Martínez en 1781 (AGN Poder Notarial, Registro 6 1781, f375) por 280 pesos, especificando que era “como de 40 años” y Martínez la había comprado en 1780 a Juan de Bargas (AGN Poder Notarial, Registro 1 1780, f98) por el mismo precio especificando que era “como de treinta años”. Lamentablemente, esa escritura no indica cómo había obtenido la “propiedad” de esta mujer ni cuánto había pagado por ella.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

Agüero y Matte para revertir una transacción ocurrida tan sólo 18 meses antes es difícil de entender, y representa una significativa pérdida económica para Agüero. Tal vez el maestro curtidor necesitaba urgentemente una entrada de dinero, una cuestión que seguramente debió de haber motivado buena parte de sus transacciones de compra y venta de personas a lo largo de su vida. Pero en la misma operación de venta de María Gracia, Agüero también le vendió otra persona esclavizada a Matte: Agustín Borja. ¿Por qué una compra y venta de la misma persona al mismo esclavista? ¿Por qué la segunda vez junto a otro esclavizado? La idea de que Agustín y María Gracia fueran pareja resuena inmediatamente. Tal vez Agüero estaba intentando mantenerlos juntos y al rebajarle el precio a María Gracia les estaba haciendo el favor de que Matte aceptara la operación. Incluso, quizás la había “comprado” inicialmente para acercarla a Agustín, a quien Agüero había “adquirido” el mismo año de 1786 de manera extrajudicial (el valor de dicha transacción no figura en el documento). Es posible también que Agüero quisiera prescindir de Agustín debido a su edad, o porque podía estar disputándole poder.

Agüero vendió a Agustín Borja en 1788 por el valor de 80 pesos, cuando tenía 60 años.⁹⁸ El precio es mayor que el que le pagaron por Diego Viejo, 60 pesos, cuya edad no queda consignada pero la cuantía de la operación sumada a su nombre hace suponer que estaba avanzado en años.⁹⁹ Al momento de morir, Agüero tenía esclavizado a Domingo, un hombre de 50 años a quien había comprado por 20 pesos. En el inventario no se consignan elementos que permitan suponer el porqué de este precio tan bajo. Tal vez reflejaba una venta apurada u obligada por circunstancias como “tachas” o “vicios”, como la fuga o el alcoholismo. Domingo también era un hombre grande. Visto en conjunto, Agüero parecía focalizarse particularmente en los hombres de cierta edad. Por un lado, su precio más asequible. Por otro, habría tareas que podrían realizar en la curtiembre. Pero también, es plausible pensar que Agüero estuviera interesado en las personas que eran más respetadas en las comunidades afro: los mayores. ¿Con qué finalidad? Podría ser para protegerlos de los esclavistas. El respeto y veneración hacia los mayores por parte de africanos esclavizados o libres se registran a lo largo y ancho de las Américas.¹⁰⁰ Tal vez aspiraba a conformar o a consolidar una suerte de séquito de sabios, o red de prestigio. Quizás Agüero “comprara” y “vendiera” personas mayores como paso previo a una liberación

⁹⁸ AGN Poder Notarial, Registro 6 1788, f61.

⁹⁹ AGN Poder Notarial, Registro 2 1787, f304.

¹⁰⁰ Kiddy, Elizabeth (1999), “Ethnic and Racial Identity in the Brotherhoods of the Rosary of Minas Gerais, 1700-1830”, *The Americas*, 56, 2, p. 240.

preacordada. Pero es posible también que apuntara a restarle poder a quienes podrían habérselo disputado a él.

Agustín Borja aparece haciendo un pedimento al virrey en 1789 (un año después de que Agüero lo vendiera a Matte) junto a Sebastián Pellizar. El pedido fue hecho

a nombre de naturales de la nación cambundá. [Ambos...] solicitan que no se les prohíba sus bailes públicos que las tardes de los días de fiesta tienen en un Sitio despoblado junto a la Iglesia de Nuestra Señora de Monserrat, y que al mismo tiempo se les mande a los Negros Domingo Carmona y Agustín Fernández rindan cuenta de la limosna que han percibido de los referidos Negros de la Nación con motivo de los dichos bailes, y objeto de hacer bien por las almas de sus finados paisanos.¹⁰¹

Hay dos cuestiones para mencionar aquí. La primera, que ese mismo año en que Agüero compró a Borja y María Gracia (1786), había sido acusado por los hermanos de San Baltasar de permitir y ordenar que las naciones recolectaran limosna sin permiso oficial.¹⁰² La segunda, que con anterioridad al pedido de Borja y Pellizar, Agüero había hecho una captura de “negros [...] vistiendo de cambundá”¹⁰³ en una festividad de reyes.¹⁰⁴ Siendo que Agustín Borja era cambundá y viejo, es posible que fuera un rey o alguien de prestigio dentro de aquella nación, y que Agüero lo hubiera comprado por esa misma razón. Pero, ¿con qué objetivo? ¿Tenía un enfrentamiento con los cambundás, tanto como lo tenía con la cofradía de San Baltasar, por lo que pretendía minar el poder de Borja y les prohibía realizar sus bailes; o deseaba ayudar a un mayor de nación y protegerlo? En ambas posibilidades, Agüero se aseguraba acrecentar su poder y las redes de favores y deudas, sólo que en una a través de lazos solidarios y en otra a través de la sujeción y la violencia. A esto se suma el tema de las limosnas. Porque Borja y Pellizar pedían específicamente que se apartara de esa labor a dos personas. ¿Las habría introducido o responderían éstos a Agüero, quién ya había sido acusado por el tema de las limosnas por los hermanos de San Baltasar? ¿Habría un enfrentamiento entre Borja y Agüero, tal vez acrecentado por el antecedente de que éste lo había tenido esclavizado, y que lo había vendido luego a Matte? Vale también aquí traer a colación que Agüero fue acusado por

¹⁰¹ *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires*, Serie 3, Tomo 9 (1931). Kraft, p. 221.

¹⁰² AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

¹⁰³ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, exp. 10.

¹⁰⁴ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

Manuel Farías de apuntalar a Pedro Duarte como rey de la nación congo,¹⁰⁵ es decir, había intervenido directamente en lo que sucedía en esa organización.¹⁰⁶

Agüero tenía estrecha relación con Duarte. Lo podemos inferir porque Duarte había sido padrino de uno de sus hijos¹⁰⁷ y también porque lo llamaba “compadre” al nombrarlo en su testamento como deudor: “*mi compadre Pedro Duarte negro libre me debe 40 pesos*”. Duarte no era el único deudor. También le debían: “*Francisco Mondongo, negro esclavo de Don Domingo Pérez 53 pesos de obligación; Eugenio Basabilbaso 42 pesos; Don Matías Malaver maestro zapatero 9 pesos [y] Antonio Bellisco negro libre 45 pesos*”.¹⁰⁸ Por lo dicho, Agüero prestaba a personas más pobres que no podían usar el “Don” pero que probablemente fueran españoles, como Eugenio Basabilbaso; a africanos y afrodescendientes que podían ser llamados con el Don, como Matías Malaver [Malaber], un maestro zapatero que había detentado el puesto de teniente en las milicias negras¹⁰⁹ y a otros africanos y afrodescendientes, algunos esclavizados como Francisco Mondongo, algunos libres como Antonio Bellisco y Pedro Duarte. Estos préstamos podrían haber facilitado la libertad de Duarte y Bellisco, por ejemplo, o haber ayudado a Mondongo en ese sentido. Quizás, hacía estas operaciones simplemente para ganar dinero con los intereses de los impagos.

En definitiva, las transacciones de Agüero como comprador y vendedor de personas y como prestamista nos llevan a situarnos en un contrapunto entre dos imágenes: la de un maestro ajedrecista que movía sus fichas humanas para acopiar dinero y construir una red de lealtades en pos de acumular poder y prestigio, y la de una figura paternal que ocupaba buena parte de su tiempo y dinero en proteger a los suyos. Tal vez, Agüero tenía algo de ambos.

¹⁰⁵ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, exp. 10.

¹⁰⁶ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

¹⁰⁷ *FamilySearch*: <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:939D-RD9S-K2?cc=1974184&wc=MDBJ-5TP%3A311514201%2C311514202%2C311572701> (consulta: 20/07/2021).

¹⁰⁸ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p. 37

¹⁰⁹ Malaver estaba enfrentado desde hacía años con Manuel Farías, el “*sargento mayor de las compañías de negros libres*” que había denunciado a Agüero en 1787. Además, Agüero y Malaver tenían relaciones comerciales. Agüero era maestro curtidor y le proveía cueros a Malaver, maestro zapatero. Sobre la trayectoria de Malaver, ver Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, pp. 138-141.

Pablo Agüero, Mayor mondongo

Debido a una investigación que me encuentro realizando sobre la nación cambundá en Buenos Aires, llegué al expediente sucesorio de Miguel Viera de 1822. Al revisar el documento, descubrí no sólo que en la casa de Viera funcionaba la nación mondongo, sino que, entremezclado entre los cientos de escritos, se encontraba un legajo que había sido guardado celosamente desde la década de 1790 en casa del abogado Don Mariano Gache por pedido de los miembros de la nación. Ese legajo contenía las cuentas y algunas notas de los mondongos entre 1791 y 1813, un tramo temporal del que no se conocían hasta ahora fuentes directas de naciones africanas, más allá de las denuncias y pedidos al gobierno. Al revisarlos, me topé con los listados de gastos realizados por esta nación que estaba absolutamente organizada y llevaba con cuidado los números de cada uno de los desembolsos efectuados, así como de los ingresos recibidos. Esos escritos mostraban el esfuerzo invertido en tiempo y dinero por personas que vivían en la mayor desigualdad jurídica posible, con la finalidad de llevar adelante su organización.

La nación mondongo había adquirido en 1797 una de las dos propiedades que estarían en litigio en 1822, razón por la que se abre el expediente sucesorio de Viera.¹¹⁰ Para 1798, los mondongos además arrendaban a Doña María Villoldo un terreno adyacente al de su propiedad, por 10 pesos al año.¹¹¹ A inicios del siglo XIX, en 1810, en una de las parcelas habían construido un rancho con patio y algunas habitaciones, que tenían alquiladas. Justamente, el dinero para solventar la sociedad procedía de dos fuentes principales: las limosnas y los alquileres de cuartos y patios. Los gastos se repartían mayormente en velas para rezar a las ánimas y en arreglos de la casa, donde se despedía a los difuntos y se organizaban bailes.¹¹² Pero los documentos demuestran que la nación existía con anterioridad a 1797.

En el expediente se incluye una relación sin fecha de *“los gastos que tenemos hechos con la plata de las ánimas, la cual se halla en poder de Don Pablo Agüero de donde se saca para costos de un rancho que estamos haciendo para la limosna y beneficio de ánimas”*. Sabiendo que Agüero falleció en 1794, este documento es evidentemente anterior. Entre los ítems del gasto figuran horcones, sacos, palmas, cañas, cajas,

¹¹⁰ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 11.

¹¹¹ Esta será una segunda propiedad que luego adquirirá Viera en 1803. AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 115.

¹¹² AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 75.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

ventanas, palos, leñas, puerta, etc. Al final de la lista, en una hoja aparte figura la frase: “*deben a Don Pablo Agüero a cuentas del rancho de las [¿ánimas?], 17 pesos con 2 reales*”.¹¹³ De este modo, se comprueba que Agüero no sólo tenía el control de las cuentas de la nación, sino que aportaba a préstamo dinero de su propio bolsillo para la construcción del rancho.

Algunas páginas más adelante se encuentra un documento clave que devela el lugar que ocupaba Agüero entre los mondongos:

*Digo yo, Pablo Agüero, cabeza mayor de la nación de los mondongos y Primer Mayordomo de la Cofradía y Bienes de las Ánimas, que dejo a cargo del 2º Mayordomo Miguel Viera, para que haga mis veces, con el sigilo posible y buena conducta, según hasta ahora se ha portado, haciendo sus correcciones sin que sea reprendido, castigando al que yerra y premiando a aquel que merezca galardón, siendo pues este mi segundo el de más antigüedad en esta nuestra cofradía y el de más confianza en nuestro asunto, desde hoy, 6 de enero de 1791, dejo hecho cargo de todas las existencias y bienes que se hallaren en mi poder, [...] y hago saber a todos nuestros hermanos y hermanas que lo reconozcan en mi lugar, y lo mismo que se han portado conmigo, con la paz y unión que sea posible, no dando qué decir de ninguno, y lo hicieron serán también premiados y aliviados en sus necesidades y trabajos.*¹¹⁴

Pablo Agüero era el Mayor de la nación mondongo y, muy probablemente, su rey, ya que estas denominaciones cimentaban distintas tradiciones que se aunaban en una misma figura, y se enmascaraban mutuamente.¹¹⁵ Como mencioné antes, en la época los términos cofradía y nación se utilizaban indistintamente para referirse a las que hoy denominamos naciones, cuya diferenciación más importante estribaba en que unas necesitaban permiso eclesiástico y real y funcionaban bajo control del cura, y las otras lo hacían bajo control del Cabildo a través de Agüero, por lo menos mientras éste estuvo vivo. Los mondongos sostenían una nación y no una cofradía “oficial” (aunque realizaran exactamente las mismas labores para el bien de las ánimas), algo que también quedó enfatizado a lo largo del litigio por el terreno.¹¹⁶

¹¹³ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 81.

¹¹⁴ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 84.

¹¹⁵ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

¹¹⁶ En 1822, Nicolás Viera (el hijo de Miguel Viera), intentando quedarse con la propiedad de la nación, establecía en una nota al juez que: “se necesita de la autoridad suprema [para] la creación de una cofradía, y en dicha casa no ha habido ni permiso de las autoridades inferiores. En aquel [¿] sólo el Rey pudo concederlo...” AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p.135.

Hay en esa nota varias cuestiones realmente interesantes. En primer lugar, las palabras de Agüero sobre premios y castigos según merecimientos personales resuenan a la doble función rey/padre en tanto la educación/control de sus súbditos/hijos que vengo señalando en su accionar. Esto era también un espejo de la figura del rey de España en el mundo colonial. Para la sociedad colonial, el rey -y por extensión el estado colonial-, ocupaba justamente el lugar de padre.¹¹⁷ Si revisamos sus compras y ventas de personas esclavizadas en esta clave, así como sus intervenciones en la cotidianidad afro de la ciudad (capturando fugados, encarcelando, denunciando, permitiendo coronaciones de reyes, celando los bailes lo que, en última instancia, habilitaba a que se realizaran), se reacomodan posibles sentidos de sus acciones: premios y castigos, educar y gobernar. En este caso, el sucesor de Agüero fue nombrado por él mismo y no por elección de los miembros. Según expresaba, pesó la confianza depositada en Viera así como su antigüedad en el cargo, lo que apunta al paso del tiempo/vejez como impronta de sabiduría, y vuelve a resignificar el accionar de Agüero en sus “compra-venta” de personas mayores.

En segundo lugar, la nota de Agüero contemplaba específicamente a las hermanas, dándoles visibilidad e importancia particular en el marco de las naciones, contrariamente a lo que sucedía en el caso de la cofradía de San Baltasar que no contaba con mujeres en sus procesiones y bailes públicos.¹¹⁸ De hecho, quien compró la propiedad en 1797 a nombre de la hermandad fue una mujer, “*María Dominga Cantaro, morena libre*”.¹¹⁹ Cantaro era la Hermana Mayor (es decir, la reina) y se había decidido en conjunto que la escritura figurara a su nombre. La compra, además, se había realizado de manera comunitaria con el dinero recolectado por las limosnas.¹²⁰

En tercer lugar, al no tener una sede con anterioridad a 1797, considero probable que la nación mondongo se reuniera en la casa de Agüero. Al morir, éste poseía más propiedades que fueron inventariadas en su sucesión, entre ellas un sitio con construcción en el barrio del Alto (hoy San Telmo). En ninguna figuran muebles sino que se trata más bien galpones y obrajes, por lo que es muy posible que las utilizara para su curtiembre.¹²¹ Pero en su morada es notable

¹¹⁷ Di Meglio, Gabriel (2006), *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana en Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el Rosismo (1810-1829)*, Buenos Aires, Prometeo, p. 245.

¹¹⁸ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

¹¹⁹ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 11.

¹²⁰ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 117.

¹²¹ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p. 45-46.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

no sólo la profusa decoración religiosa sino especialmente la cantidad de sillas inventariadas (13 grandes pintadas de azul y cinco chicas), además de cajas que podrían haberse utilizado a esos fines (también podrían haberse utilizado como tambores). En este mismo sentido la historiadora Paulina Alberto entendió la presencia de 12 sillas en la casa del barrio de la Concepción del afroporteño Domingo Grigera en 1878.¹²² En su investigación, la autora expuso la posibilidad de que Grigera fuera el anfitrión de diversos bailes y reuniones de afroporteños (“candombes”), e incluso que su hogar fuera la sede de una nación. Me parece muy probable que en la residencia de Agüero sucediera lo mismo que en el “*candombe de Grigera*” ochenta años más tarde.

En cuarto lugar, el documento se firmó un 6 de enero, día de Reyes, cuando se producía el festejo más importante entre los africanos y afrodescendientes en Buenos Aires, el día de San Baltasar y fecha señalada para las coronaciones de reyes en el sur de Brasil y en Montevideo, por la estrecha asociación entre Baltasar y el Rey de los Congos.¹²³ Que la cesión se haya realizado en ese momento particular permite vislumbrar la alta carga ceremonial y emotiva que estaba en juego y vuelve a focalizar en la figura del mayor como rey. Podemos imaginar que los mondongos se reunieron en la casa de Agüero para realizar esa cesión de mando. Como rey, es probable que, a pesar del calor estival, Agüero utilizara la capa azul/carmesí “*muy vieja*” inventariada en su casa, así como el “*bastón de caña con casquillo de plata*” como su cetro.¹²⁴ Pero antes o después de asistir a la reunión de coronación/cambio de mando de su nación (y del tambo posterior que reunía a todas las naciones), seguramente muchos de los mondongos habrían salido a desfilar en procesión pública, cada cual acompañando a sus cofradías oficiales en el habitual desfile afrocatólico que pasaba por todas las parroquias que cobijaban hermandades de africanos y afrodescendientes en la ciudad.¹²⁵ Tal vez Agüero participaba del cortejo de la cofradía del Rosario, a la que pertenecía. En ese desfile oficial, los mondongos distribuidos según sus pertenencias cofradiales no podrían haber llevado vestimentas con plumajes, sables de palo y otros elementos característicos a los que su Mayor se oponía.¹²⁶ Tampoco los miembros de otras

¹²² Alberto, Paulina, 2021, *Ob. Cit.*, p. 58.

¹²³ Kiddy, Elizabeth, 2002, *Ob. Cit.*; Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*

¹²⁴ Los cetros eran elementos importantes en las naciones africanas en Buenos Aires. Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

¹²⁵ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*, p. 162.

¹²⁶ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

naciones, ya que Agüero tenía la comisión oficial de “*tener sosegados y quietos en sus diversiones y bailes*”¹²⁷ a todos los africanos y afrodescendientes de la ciudad.

Esta comisión había sido aprobada por el gobernador de Buenos Aires, Francisco de Paula Sanz. Para ello, a Agüero se le había hecho “*hacer juramento para Dios nuestro señor y una señal de cruz, ante el escribano*”.¹²⁸ Es decir, se realizó un acto performático de relevancia en el medio católico colonial que validaba su accionar de manera pública y, seguramente, era vinculante para él, un hombre muy religioso. Así lo atestiguan sus escritos y también los ornamentos inventariados en su hogar. Para realizar ese trabajo, Agüero había pedido le “*diesen seis morenos libres y de buena conducta, de auxilio [...] estos se le concedieron*”. Al momento de solicitar que le extendieran la comisión, en 1788, Agüero expresó:

*y yo excelentísimo señor de mi peculio he dado y doy mensualmente cuatro pesos y la manutención [de los seis morenos] como asimismo tres caballos [...]; y como no pudiese costear tan crecidos gastos, solicité nuevamente se me diesen caballos, y se mandó se me diesen cuatro dichos caballos.*¹²⁹

¿Por qué Agüero, el Mayor de los mondongos, el maestro curtidor, el comerciante, esclavista y prestamista insistía en llevar adelante este trabajo, incluso hasta costear de su propio bolsillo las tareas de vigilancia y control? En la solicitud, Agüero lo explicaba así:

*como a todos consta y es notorio [tengo] grande conocimiento en todos cuantos morenos y pardos como también de los mulatos, que hay en esta supradicha ciudad y ser también con idoneidad para verificar cuantas prisiones se cometan a su cargo, siendo igualmente un hombre desinteresado, como todos saben, pues para mantenerse con alguna decencia y honradez para el efecto tiene su finca y oficio que le da para ello y para pagar a los de su color que le auxilian.*¹³⁰

En las propias palabras de Agüero resaltaba el conocimiento general y profundo de toda la población de africanos y afrodescendientes de la ciudad y su disposición a utilizar su propio patrimonio para llevarlo a cabo.¹³¹ Para tener ese

¹²⁷ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, exp. 10.

¹²⁸ AGN Sala 9 1013, Sección Gobierno, Solicitudes Civiles.

¹²⁹ AGN Sala 9 1013, Sección Gobierno, Solicitudes Civiles.

¹³⁰ AGN Sala 9 1013, Sección Gobierno, Solicitudes Civiles.

¹³¹ De acuerdo con Borucki, los capitanes de milicias de morenos solían contribuir con el funcionamiento de la milicia, por ejemplo, dando vestimenta o comida, lo que los hacía elegibles para el cargo. Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

conocimiento, que debía incluir enterarse de quién había fugado y de dónde se hallaba escondido, posiblemente se apoyaba en una red social basada en favores y deudas, seguramente también en respeto y veneración. Conservar ese cargo le permitiría, además, habilitar prácticas, ayudar, ocultar y/o proteger a los suyos.

Como líder de su nación y como parte de las relaciones de solidaridad que se establecían en ella, Agüero otorgaría préstamos a los miembros para ayudarlos a liberarse de la esclavitud y administraría las limosnas recogidas por los mondongos. Pero, según habían denunciado los cofrades de San Baltasar, Agüero *ordenaba* pedir limosna a *todas* las naciones que estaban bajo su mando. En su testamento aparece como deudor Pedro Duarte, quien pertenecía a la cofradía de San Baltasar y a la nación congo. Tal vez aquella se trataba de una deuda personal. Pero hay más datos que señalan la posibilidad de algo diferente: una supraorganización solidaria entre cofradías y naciones, de la que Agüero parecía estar a la cabeza.

Pablo Agüero, Rey de Reyes en una supraorganización afro

Los avatares de la nación mondongo en los primeros años del siglo XIX se pueden seguir por la sucesión de Viera. Allí se constata que ese orden establecido por Agüero continuó, con algunos sobresaltos, a lo largo de las décadas siguientes.¹³² En los documentos se destacan varias rendiciones de cuentas en las que se observan cantidades de dinero entregadas a otras cofradías y naciones. Por ejemplo, en un documento sin fecha hay una erogación en concepto de limosna a la cofradía de San Baltasar y a su Hermano Mayor, un peso a cada uno, y otra a la cofradía del Rosario también un peso, sumando 3 pesos.¹³³ En otra rendición sin fechar, el mayor mondongo Domingo Cabrera entregaba al mayor Pedro de la cofradía del convento de La Merced (Santa María del Socorro), varias limosnas recolectadas para las ánimas.¹³⁴ En abril de 1813, tan sólo unos meses más tarde de que entrara en vigor la Ley de Libertad de Vientres que cambiaría

¹³² A Viera lo sucedió Domingo Cabrera como Mayor, también por decisión del mayor anterior y no por votación, superando un enfrentamiento con Ventura Patrón, miembro de la cofradía de San Baltasar que se autoproclamó mayor de la hermandad en 1808 y fue denunciado por ambos (Viera y Cabrera). El pleito tiene que haberse solucionado rápido porque entre 1810 y 1811, Cabrera firmaba los listados de ingresos y egresos monetarios entre los que se contaban las limosnas entregadas por Ventura Patrón. AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 83.

¹³³ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 66.

¹³⁴ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 93.

el destino de los bebés afrodescendientes recién nacidos y por nacer, la nación mondongo daba una limosna “por el difunto Manuel López de la nación cambundá, a su mayor”.¹³⁵ En septiembre de ese mismo año, Cabrera rendía las cuentas de las limosnas que se habían dado “a la cofradía de Nuestra Señora del Rosario en Santo Domingo a 1 peso fuerte de limosna por año por seis años”, lo que sumaba 6 pesos, y a la “cofradía de San Baltasar, dos años a peso por cada año”, sumando 2 pesos. A continuación, Cabrera detallaba una cuantiosa ayuda a la nación congo. Esa asistencia ascendía a 236 pesos y 3 reales para la construcción de la “casa o rancho de la hermandad de congo”.¹³⁶ El detalle del gasto deja entrever que los mondongos fueron los que financiaron la construcción de la sede de los congos y, aunque no figuran los gastos de compra del terreno, también habían cubierto los costos de la escrituración del mismo.

Con la información volcada hasta aquí, me permito sugerir que a fines del siglo XVIII, Pablo Agüero no era sólo el “comisionado por el señor Gobernador Intendente para prender Negros y Negras fugitivos de sus amos y para tenerlos sosegados y quietos en sus diversiones y bailes”,¹³⁷ el Sargento Mayor de los Morenos y el mayor/rey de la nación mondongo, sino que ocupaba exactamente el lugar por el que había sido denunciado por los hermanos de San Baltasar: era la persona “bajo de cuyo mando está[ba]n sujetas otras naciones”.¹³⁸ Visto bajo esta luz, la figura de Agüero puede entenderse como la de un rey de reyes, mayor de mayores o “Rey de los Congo” según se denominaba a este tipo de institución en otros países americanos.

En la zona de Minas Gerais, las coronaciones de los diversos reyes de nación fueron derivando, en las últimas décadas del siglo XVIII y primeras del siglo XIX, en la creación de la figura única del Rey del Congo, antecedente directo de las fiestas de *congados*, *maracatús* o *quilombos* (entre otros nombres) que existen al día de hoy.¹³⁹ En la zona de Río de Janeiro, una fiesta de Día de Reyes de mediados de siglo XVIII con la presencia de distintas naciones y reyes, finalizaba con la entrada triunfal de los Congos.¹⁴⁰ De forma paralela, en la zona pernambucana (que recibía en esta época personas esclavizadas de África Central) el rey de

¹³⁵ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 104.

¹³⁶ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 109.

¹³⁷ AGN Sala 9 3067, Tribunales, leg. 74, exp. 10.

¹³⁸ AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

¹³⁹ Kiddy, Elizabeth, 2002, *Ob. Cit.*

¹⁴⁰ Melo Morais Filho, Alexandre (2002 [1888]). *Festas e tradições populares do Brasil*. Brasília, Senado Federal.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

Angola (como se lo conocía en el siglo XVII) pasó en el siglo XVIII a ser conocido como rey del Congo. A inicios del siglo XIX, una fuente señalaba al rey de los congos como “*rey de todas las naciones de Guinea*”, “*sugiriendo su supremacía sobre los negros de todos los puntos del tráfico*”.¹⁴¹ Estos reyes tenían amplias prerrogativas. Según el reglamento de la Hermandad del Rosario de Recife (sin fecha), el rey del Congo “*se verá obligado a hacer Gobernadores [reyes] en cada Nación, que vendrán a tomar posesión en la iglesia [...y e]l dicho Rey se verá obligado a ordenar la toma de limosnas para sus Naciones*”.¹⁴² Asimismo, existía una estrecha vinculación entre los gremios profesionales, las naciones, las cofradías y la institución del Rey del Congo. A este último le correspondía “*respetar, reconocer, honrar, estimar y conferir ‘posesión y juramento del cargo’ a cada gobernador [rey] de una corporación gremial o de una nación*”.¹⁴³ No sólo esto. Hasta principios del siglo XIX, “*estos cuerpos jerárquicos dominados por ‘bantúes’ fueron ampliamente estimulados por las autoridades coloniales en Pernambuco, especialmente por sus Capitanes Generales*”, lo que habría dado sustento a la “*pax pernambucana*”.¹⁴⁴

Al otro lado del Río de la Plata, en Montevideo, Borucki constató la existencia de una “*confederación congo*” en las décadas de 1820 y 1830, que congregaba a diversos grupos y que estaban liderados por un rey/presidente asistido por un consejo.¹⁴⁵ Estas supraorganizaciones también existieron en Cuba, donde las naciones se denominaban “*cabildos*”. En Santiago de Cuba, por ejemplo, había “*un macrocabildo que aglutinaba a todas las sociedades de los congos*”¹⁴⁶ y en La Habana, los “*macrocabildos podían agrupar etnias similares o diferentes, pertenecientes a una ‘nación’ o varias*”, denominado Cabildo de las Cinco Naciones. A él “*acudían los cabildos de los negros para consultar sus problemas y buscar sanciones supremas*”.¹⁴⁷

Este tipo de supraorganización afro se puede constatar en Buenos Aires en los primeros años del siglo XIX. Era una red que involucraba a naciones y cofradías (y probablemente a las milicias de morenos), de la que los mondongos

¹⁴¹ Silva, Luiz Geraldo, 2001, *Ob. Cit.*, p. 26.

¹⁴² Silva, Luiz Geraldo, 2001, *Ob. Cit.*, p. 23.

¹⁴³ Silva, Luiz Geraldo, 2001, *Ob. Cit.*, p. 26.

¹⁴⁴ Silva, Luiz Geraldo, 2001, *Ob. Cit.*, p. 24.

¹⁴⁵ Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, pp. 204-207.

¹⁴⁶ Barcia Zequeira, María, Rodríguez Reyes, Andrés y Niebla Delgado, Milagros, 2012, *Ob. Cit.*, p.18.

¹⁴⁷ Barcia Zequeira, María, Rodríguez Reyes, Andrés y Niebla Delgado, Milagros, 2012, *Ob. Cit.*, p.28. Los miembros del Cabildo de La Habana eran de origen yoruba y no bantú.

participaban activamente. En los años que siguieron a la muerte de Agüero, esta nación entregó a las hermandades oficiales y a otras naciones, tanto a las instituciones como a sus mayores, limosnas y ayudas diversas. Gracias al apoyo de una estructura más amplia de lealtad, veneración, respeto y deudas, se deben de haber posibilitado el acceso a la libertad de los miembros esclavizados de las naciones, la adquisición de propiedades, la construcción de casas y ranchos, la ayuda a las familias necesitadas, entre otras cosas.

Y si bien en Buenos Aires no existen hasta ahora evidencias explícitas de que hubiera un rey de los Congo/Angola como rey de reyes, la figura de Pablo Agüero se acerca bastante. De hecho, su lugar difiere del que representaba Pedro Duarte como rey de la nación Congo, que había sido instituido por el propio Agüero.¹⁴⁸ La erección de reyes era, justamente, una de las funciones de estos reyes de reyes en Brasil. Otra era la de ordenar levantar limosna. Sabemos por la denuncia de los hermanos de San Baltasar que Agüero habilitaba los bailes de las naciones, los supervisaba y, en ellos, ordenaba pedir limosna. Además, era el propio Agüero quien administraba esa limosna recogida. Los cofrades de San Baltasar habían remarcado en su denuncia que “*se deb[ía] dudar la exacta distribución de ellas [las limosnas]*”.¹⁴⁹ Es decir, sugerían que Agüero acopiaba el dinero y luego lo distribuía de acuerdo a sus propios intereses.

Al igual que para el caso de la zona de Pernambuco en Brasil y el interés de la corona portuguesa en promover semejantes figuras de poder, Pablo Agüero buscó y consiguió respaldo oficial para su accionar policial y de control. Al estado virreinal le era útil sostener una figura como la que representaba Agüero. El síndico del Cabildo, Manuel Warnes (la persona ante quien respondía Agüero), expresaba en 1788 el miedo de las elites urbanas a que “*siendo crecido el número de los negros que hay en esta ciudad, se necesita una grande atención y cuidado con ellos, celando su conducta, no perderlos jamás de vista [...] se debe vivir con ellos en la mayor desconfianza*”.¹⁵⁰ Agüero utilizó ese temor y lo agenció para ganar poder, lo que seguramente redundó en la apertura de espacios de libertad. Los bailes del tambo, según Warnes, juntaban “*dos mil negros, que estos unidos allí por cualquiera inquietud, quién será capaz de contenerlos*”.¹⁵¹ Agüero sí era capaz, y por eso el Cabildo lo

¹⁴⁸ Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

¹⁴⁹ AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

¹⁵⁰ *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires, 1930, Ob. Cit.*

¹⁵¹ De hecho, explica que con lo que se junta buscan no sólo hacer más bailes sino también “proporcionar la libertad de algunos”. Así, “la invierten en dicha libertad [...] que] obsequian a sus compañeras”. *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires, 1930, Ob. Cit.*

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

comisionó. Tenía un capital simbólico excepcional y una red de respaldo entre los suyos. A él recurrían inmediatamente los damnificados por robos y otros tipos de problemas, identificándolo como la persona que podría resolver la situación.¹⁵² Para llevar adelante su comisión oficial, Agüero puso en juego y utilizó su propio peculio, así como, seguramente, buscó tener ganancias y un mejor pasar socioeconómico para él y su familia. En esa búsqueda de mejora se entrelazan sus operaciones de compra y venta de personas con las de protección y/o castigo de sus súbditos, y también con posibles movimientos para “desactivar” o “activar” alianzas o conatos de rebeldía. Agüero parece encarnar ese sentido ya mencionado del “*wealth in people*” que caracterizaba algunas relaciones de poder en la Cuba esclavista.¹⁵³ Como rey de reyes conocería a fondo lo que sucedía en su comunidad, como él mismo dejó asentado, y recibiría información privilegiada sobre los fugados. Tenía control sobre un “*territorio negro*”¹⁵⁴ sin límites precisos pero muy concreto, concentrado especialmente en las parroquias de Concepción y Monserrat, más tarde conocidas como “El barrio del Tambor” pero también como “El barrio del Mondongo”. Este último nombre queda así resignificado por la impronta de la figura de Agüero y de su nación, y agrega la posibilidad de que el origen del nombre provenga justamente, de éstos.¹⁵⁵ El Tambor era “su” territorio.

Quizás Agüero decidía qué fugado “encontrar” y/o cuál “comprar” una vez entregado a su esclavista, y como rey tenía personas esclavizadas él mismo, retomando tradiciones del África Central de donde provenía. Del mismo modo que cuidaba con celo las cuentas de sus empresas, también llevaba el detalle de los gastos e ingresos de su nación, cuyas reuniones es posible acogiera en su propia casa, tal vez los cargos más importantes sentados en las sillas azules, un color que puede haber codificado algún sentido particular ligado al África Central. Para sostener a su nación recurría no sólo a su propio peculio sino también a la limosna que daban sus súbditos. Y cuando él murió, sus sucesores

¹⁵² Por ejemplo, el robo a un anciano Benguela. AGN Sala 9 3294, Tribunales, exp. 12. Ver Geler, Lea, 2023, *Ob. Cit.*

¹⁵³ Chira, Adriana, 2022, *Ob. Cit.*

¹⁵⁴ Frigerio, Alejandro (2000), *Cultura Negra en el Cono Sur: Representaciones en Conflicto*, Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Católica Argentina; Alberto, Paulina, 2021, *Ob. Cit.*, p. 22.

¹⁵⁵ Se suele atribuir la nominación de Barrio del Mondongo a que los africanos y afrodescendientes comían con frecuencia guiso de “mondongo” (la parte interna del estómago de la vaca, desechada por la gente pudiente). La palabra (de origen africano) fue utilizada de manera altamente despectiva y racista e identificada con la población africana y afrodescendiente de Buenos Aires. Por ejemplo, Esteban Echeverría en su libro *El Matadero* (1837).

continuaron llevando las cuentas de los ingresos y egresos de dinero. En esas largas hojas de debe y haber incluidas en la sucesión de Miguel Viera, se detallan las entregas de limosnas a cofradías oficiales, como la del Rosario, la del Socorro y la de San Baltasar, y la ayuda destinada a otras naciones, como la cambundá y, especialmente, la congo, a quienes le dieron dinero suficiente para levantar un rancho. Tal vez, tras la muerte de Agüero, el cargo de rey de reyes lo ocupara alguien de aquella nación.

Agüero puede haberse erigido legítimamente como de rey de los congos hasta su pronta muerte. La nación mondongo pertenecía a los pueblos susceptibles de conformar esa alianza congo/angola. También es posible que se hubiera arrogado ese papel a fuerza de ingenio, dinero, coerción y relaciones sociales, tejiendo su autoridad mediante un entramado que unía al estado colonial, a los comerciantes y artesanos más destacados de la ciudad, a otros africanos de poder (maestros artesanos y/o miembros de las milicias de morenos), a mayores de otras naciones, al resto de los africanos y afrodescendientes de la ciudad. Pero creo probable que haya utilizado las dos vías de manera simultánea.

Parte de ese poder se asentaba en que Pablo Agüero había logrado extender su red hacia las altas esferas de poder económico y también prestigio social. Que Francisco Belgrano Pérez fuera su socio comercial y primer albacea así lo demuestra. Francisco era hijo de Domingo Belgrano Pérez y hermano de quien sería uno de los próceres de la futura Argentina, Manuel Belgrano. Domingo Belgrano Pérez se había constituido en uno de los comerciantes más destacados de la ciudad y había amasado una enorme fortuna, en buena medida gracias al comercio de esclavizados africanos y a la exportación de cueros, entre otros bienes.¹⁵⁶ ¿Habría continuado Francisco el comercio de su padre, “importando” personas esclavizadas y exportando cueros? Justamente, Agüero poseía una curtiembre. Durante los primeros años del litigio sucesorio por los bienes de Agüero, Francisco Belgrano Pérez defendió a la familia que dejaba el fallecido, no sin reclamar el pago de sus propias deudas. En ese tiempo expresaba que no se debía abandonar en la indignancia a la esposa de Agüero, Cecilia Masera y a sus hijos, “*infelices dignos por su estado de conmiseración y piedad*”.¹⁵⁷ Pero creo que esta relación se extendió más que eso.

¹⁵⁶ Gelman, Jorge (1996), *De mercachifle a gran comerciante: los caminos del ascenso en el Río de la Plata Colonial*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía. Sede La Rábida, Universidad de Buenos Aires.

¹⁵⁷ AGN Sucesiones 3867 (Agüero Pablo), p. 102. Después de algunos años, Belgrano deja nombrado un representante legal y se aparta del conflicto.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

En uno de los documentos de cuentas llevados por Agüero como mayor de los mondongos, figura un último ítem al final de una hoja dejada en blanco: “1 peso y medio lleva Francisco Pérez”.¹⁵⁸ Que estuviera al final de la página en blanco parece indicar que ésta fue dejada vacante para permitir ser llenada con posterioridad, y que quien escribía puso allí lo que se le debía, tal vez en concepto, justamente, de escribir (o de la hoja, la tinta, la pluma). Si bien esa referencia podría ser de cualquier Francisco Pérez, un nombre y un apellido comunes, pienso que señalaba a Francisco Belgrano Pérez. En la partida de defunción de Agüero aparece como albacea “Francisco Pérez”, es decir, de la misma forma que en la hoja de cuentas de los mondongos.¹⁵⁹ Y aunque no estaba antecedido por el “Don” que le hubiera correspondido, si la hoja hubiese sido escrita por Francisco Belgrano es muy probable que él no lo utilizara consigo mismo.¹⁶⁰ La relación entre ambos durante y después de la muerte de Agüero apuntala entonces la idea de que Francisco Belgrano Pérez fue quien llevó las cuentas de la nación mondongo, por lo menos mientras Agüero estuvo vivo, extendiendo los lazos que unían a los dos hombres más allá de lo estrictamente comercial. De hecho, en esa relación de cuentas el nombre de Agüero sí está antecedido por el “Don”. El gesto del escriba (¿Belgrano?) para con Agüero frente a los suyos no debe haber sido menor en esa sociedad en la que la desigualdad jurídica era la norma, realzando su lugar de poder, mientras hacía más pequeña la distancia entre ambos hombres. Belgrano respaldaba el lugar de poder de Agüero, lo reconocía frente a su comunidad, acrecentaba sus posibilidades de negocio, y cobraba por ello.

La relación entre Belgrano y Agüero resuena en varios puntos a la que describió la historiadora Florencia Guzmán entre Juan Barbarín, un comerciante francés/español, y el africano Manuel Macedonio Barbarín, esclavizado por el primero, ambos investigados en 1795 como posibles participantes en una supuesta “insurrección de extranjeros que buscaban incitar una rebelión de esclavos”.¹⁶¹ En aquel caso, en las distintas declaraciones quedaron destacados el visible cariño y la confianza que Juan Barbarín profesaba por Manuel. De hecho, el esclavista había contratado a un maestro para que le enseñara a Manuel a leer y escribir. Según Guzmán, esta cercana relación entre ambos parece haber cobrado relevancia pública recién después de ser acusados, y se la terminó considerando como inapropiada y peligrosa, en la medida en que podía ser imitada (especialmente

¹⁵⁸ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 81.

¹⁵⁹ *FamilySearch* <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:939D-V384-8?cc=1974184&wc=MDBV-468%3A311514201%2C311514202%2C313092801>.

¹⁶⁰ En la mayor parte de los registros de escribanos los firmantes prescindían del Don/Doña.

¹⁶¹ Guzmán, Florencia, 2020, *Ob. Cit.* p. 197.

peligroso parecía ser que Manuel fuera letrado).¹⁶² Pero aquí hay otro dato que es muy relevante. Juan Barbarín tenía el cargo de Síndico de la Hermandad de San Benito (oficialmente reconocida y con sede en el convento de San Francisco), por lo que debía “*administrar la recaudación de limosnas que le traían los hermanos ‘negros’ empleados en las calles con ese objeto*”.¹⁶³ Bajo la luz de estos aspectos de la relación entre Juan y Manuel Barbarín, creo factible imaginar que Francisco Belgrano Pérez ejercía el cargo “no oficial” (porque la nación no estaba reconocida legalmente) de Síndico de los Mondongos. Belgrano Pérez, entonces, podría haber dejado sentadas por escrito las cuentas de la sociedad y, tal vez, fuera quien le enseñó a Pablo Agüero, si no a escribir, por lo menos a firmar. Pero, así como Juan Barbarín sujetaba a Manuel bajo una contradictoria relación forzada pero cariñosa, la relación de Belgrano y Agüero mostraba contradicciones en otros sentidos. Ellos eran socios comerciales. A pesar de ostentar desigual jerarquía social, uno tenía sangre pura y el otro tenía “tachas”, ambos eran libres. Entre ellos mediaban deudas y favores, así como ciertamente la aspiración de ganancia económica, igualándolos en ciertos sentidos. Está por estudiarse si este tipo de relación entre comercio, alfabetismo y “patronato” de miembros de la elite comercial porteña blanca con africanos y afrodescendientes, los “benefactores blancos”,¹⁶⁴ estaba más extendida en la ciudad en un momento de álgidos cambios económicos, poblacionales e ideológicos, y cómo esto impactaba en la vida cotidiana y en las posibles trayectorias de africanos y afrodescendientes en la ciudad.

En resumen. Apoyada en los datos expuestos y ampliando la mirada hacia lo que sucedía contemporáneamente en otras zonas de América y África, propongo que en los últimos años del siglo XVIII se vislumbra en Buenos Aires una organización social compleja hasta ahora insospechada que nucleaba a africanos y afrodescendientes, y a una persona clave en ella: Pablo Agüero. Un rey de reyes “*bajo de cuyo mando están sujetas otras naciones*”,¹⁶⁵ que elegía y/o mandaba a coronar reyes/mayores en las distintas naciones que estaban bajo su cargo, que celaba las reuniones rituales mientras habilitaba su realización, que acaparaba y distribuía la limosna que mandaba recoger, que prohibía el uso de ciertos elementos críticos (como plumas y espadas) y consentía otros, que buscó y logró ser nombrado Sargento Mayor de los Morenos, que tenía algún tipo de preferencia por el color azul, posiblemente codificando sentidos que provenían

¹⁶² El caso del letrado Jacinto Molina es similar, en tanto José Molina (exesclavista del padre de Jacinto) fue quien se esmeró en su educación desde la niñez. Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*

¹⁶³ Guzmán, Florencia, 2020, *Ob. Cit.*, p. 199.

¹⁶⁴ Borucki, Alex, 2017, *Ob. Cit.*, p. 234.

¹⁶⁵ AGN Sala 9 3485, Sección gobierno, doc. 6.

PABLO AGÜERO, UN REY AFRICANO EN BUENOS AIRES. ...

del África Central. Un hombre que llegó capturado de África, consiguió su libertad, formó una familia, fundó una empresa, aprendió a firmar, compró y vendió terrenos y casas, hizo tratos con la alta burguesía local a quien hizo y de quien recibió préstamos y favores, y también, como empresario y como rey, compró y vendió personas, tal vez para protegerlas, tal vez para disciplinarlas, tal vez para ambas cosas, transacciones a las que se sumaba su propia ganancia económica y de prestigio. Sus acciones parecen haber dejado una huella en las siguientes décadas después de su muerte, según se intuye por las cuentas conservadas de la nación mondongo.

Los papeles de los mondongos nos permiten saber que éstos entregaban a otras naciones y también cofradías oficiales limosnas para las ánimas de sus difuntos o para construir/arreglar sus ranchos, por lo menos en los primeros años del siglo XIX. Es decir, formaban parte de una supraorganización en la que colaboraban de manera sobresaliente, que ponía en relación a los congos, a los mondongos, a los cambundás y a las cofradías oficiales de San Baltasar, del Rosario y del Socorro, como mínimo. De este modo, los africanos y afroporteños reforzaban sus propias organizaciones, que los entretajaban en relaciones de jerarquía y clientelismo entre sí y con las elites locales pero que les aseguraban continuidad, contención y márgenes de libertad y alivio, en una época que transitaba cambios irremediables de valores y de lealtades. Sus organizaciones les permitirían sobrevivir en nuevos contextos, así como luchar por la igualdad y la libertad, tan esquivas para los africanos y afrodescendientes de la ciudad en las décadas por venir.¹⁶⁶

Epílogo

Queda un vacío importante en esta historia. Cecilia Masera, esposa de Agüero y compañera durante sus años de “reinado”. Aunque Agüero la nombró su segunda albacea testamentaria, su voz fue opacada en el expediente de sucesión por la de Belgrano Pérez, quien pidió en forma repetida que ella y sus hijos no quedaran en la indigencia. Probablemente eso es exactamente lo que les sucedió. La ayuda y amistad de Belgrano Pérez no parecía extenderse tanto como para asegurarse que la familia de Agüero sobreviviera en buenas condiciones, según sus reclamos judiciales. Pero es muy posible también que los mondongos

¹⁶⁶ Sobre la abolición y la posabolición de la esclavitud, ver Guzmán, Florencia y Ghidoli, María de Lourdes (eds.) (2020), *El asedio a la libertad. Abolición y posabolición de la esclavitud en el Cono Sur*, Buenos Aires, Biblos y Candiotti, Magdalena, 2021, *Ob. Cit.*

y la red organizativa afro de la ciudad extendieran sus brazos solidarios para darles cobijo y alimentos en la medida de sus posibilidades, sustentando, como venían haciendo y harían en las décadas siguientes, a los hermanos y hermanas que lo necesitaran.

Al morir Agüero, se realizó un entierro con cruz baja en el Convento de Santo Domingo¹⁶⁷. Allí, los mondongos, bajo el reinado de Miguel Viera, le dedicaron una misa cantada¹⁶⁸. El velorio, que sin lugar a dudas organizó esa nación en su sede de la calle Chile, tiene que haber sido impresionante. Embajadas de las demás naciones africanas de Buenos Aires deben de haber concurrido allí, entregando limosnas y velas, y compartiendo refrigerios. Más allá de los amores u odios que su accionar pudo haber despertado, en los días y noches que siguieron al deceso de Agüero, los tambores y los pasos de bailes seguramente se escucharon de manera ininterrumpida, reverberando por las calles y casas del barrio que guarda su nombre grabado en la memoria, el Barrio del Mondongo.

¹⁶⁷ *FamilySearch* <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:939D-V384-8?cc=1974184&wc=MDBV-468%3A311514201%2C311514202%2C313092801>.

¹⁶⁸ AGN Sucesiones 8606 (Viera Miguel), p. 85.

ANDES

VOL. 35 | N° 1 | 2024 | ISSN 1668-8090

DOSSIER

"Introducción al Dossier: Didácticas específicas en la formación de los profesorados en Historia y Filosofía. Configuraciones, tensiones y consolidación".

Artículo de Karina Carrizo Orellana, Cecilia Osán Ramírez y Carlos Tomás Elías

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 169-172 | ISSN N° 1668-8090

INTRODUCCIÓN AL DOSSIER: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORADOS EN HISTORIA Y FILOSOFÍA. CONFIGURACIONES, TENSIONES Y CONSOLIDACIÓN

INTRODUCTION TO THE DOSSIER:
SPECIFICS DIDACTICS IN THE PREPARATION OF TEACHERS
IN HISTORY AND PHILOSOPHY. CONFIGURATIONS,
TENSIONS AND CONSOLIDATION

Karina Carrizo Orellana

Universidad Nacional de Salta
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
Argentina

Cecilia Osán Ramírez

Universidad Nacional de Salta
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

Carlos Tomás Elías

Universidad Nacional de Salta
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

Fecha de ingreso: 10/07/2024 | Fecha de aceptación: 15/07/2024

INTRODUCCIÓN AL DOSSIER

Resumen

Este dossier se presenta como un espacio destinado a mostrar algunas de las consideraciones y problemas actuales que se piensan al interior de las didácticas específicas de la Historia y la Filosofía. Aquí se abordan numerosas preguntas, se plantean discusiones académicas y se brindan bosquejos de las situaciones que las disciplinas atraviesan en Argentina. De la mano de seis artículos se trata lo que ocurre en el país a nivel general, así como la situación que se experimenta en algunas universidades. Con ello se deja en claro cuál es la particularidad de cada área, su grado de complejidad, sus procesos, la dirección de sus intereses y sus desafíos.

Palabras clave: *presentación, didácticas específicas, formación docente, profesorado en Historia, profesorado en Filosofía*

Abstract

This dossier is a space that wants to show some of the current considerations and problems thought in the field of specific didactics of History and Philosophy. It touches several questions, academic discussions and the situation of both disciplines in Argentina. With six articles it exposes what is happening in the country at a general level and the situation experienced in some universities. This work makes clear what the particularity of each area is, its degree of complexity, its processes, the direction of its interests and its challenges.

Keywords: *presentation, specific didactics, teacher preparation, teaching in History, teaching in Philosophy*

¿Qué tipo de profesorado se necesitan para poder hacer frente a los desafíos educativos del mundo actual entre los que se puede mencionar el avance de las derechas, el surgimiento y la proliferación de las IA y el cuestionamiento del papel de los docentes?, ¿qué profesor/a de Historia y Filosofía necesitan las escuelas y diferentes instituciones educativas?¹, ¿cómo saber si la enseñanza que se imparte responde a las problemáticas socialmente vivas? Estas primeras preguntas, son algunas de las que se plantean transversalmente en el presente

¹ Andelique, Carlos (2011), La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?, *Clio & Asociados*, n° 15, 256-269. En línea: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf

KARINA CARRIZO ORELLANA, CECILIA OSÁN RAMÍREZ Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

dossier, entendiendo la enseñanza como un acto educativo y político -en sentido amplio-.

En relación con lo expuesto, se aprecia un segundo nivel de preguntas concernientes a cuáles son las discusiones en las que se centran actualmente las didácticas específicas: ¿de qué manera contribuyen desde su configuración disciplinar a la formación de profesionales críticos-reflexivos?, ¿cuáles son las características distintivas de los argumentos y conceptos que construyen e investigan?, ¿a qué se hace referencia cuando se habla de pensamiento histórico, de subjetivación filosófica?

Las didácticas de la Historia y de la Filosofía se han desarrollado en una relación dialéctica con el campo de las Ciencias de la Educación. Así, desde hace algunas décadas se presentan iniciativas destinadas a poner de relieve el componente disciplinar que no puede ser tratado desde una mirada generalista destinada a cómo enseñar algo sin contemplar el qué y todas sus particularidades. Claro que en los diálogos que se tejen entre las áreas mencionadas se discuten permanentemente algunos aspectos relativos al currículum, las secuencias didácticas, las estrategias de enseñanza, la construcción de conocimiento en el aula, el contenido enseñado, las particularidades de los grupos-clase, la necesidad de revisión de políticas educativas y demás, pero es necesario reconocer que hay planteos que rebasan a estos elementos.

A través de artículos escritos que implican investigaciones situadas a nivel nacional y, en algunos casos, vinculados con líneas iberoamericanas, se deja en claro la particularidad con la que cuenta cada campo y parte de los debates que sostienen. Se evidencian miradas, construcciones y problemas que responden -o intentan responder- a realidades concretas que se encuentran en constante transformación, que precisan ser (re)pensadas para favorecer una buena adaptación atravesadas por los desafíos del profesorado actual.

Entre las potencialidades, se pone en valor que la consolidación de las didácticas específicas ha dado fruto en la formación de fondos epistémicos -en continuo desarrollo- en el seno de las cuales se vienen construyendo/trabajando categorías como subjetivación filosófica² y pensamiento histórico³. Con ello se capitalizan conceptualizaciones acuñadas tras largos debates académicos que

² Gauna, Romina y Elías, Carlos (Comps.) (2023), *Enseñanza de la filosofía, procesos de subjetivación filosófica y bimodalidad*, Argentina, EUNSa.

³ Pagés, Joan (2009), "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 7, pp. 69-91.

INTRODUCCIÓN AL DOSSIER

indican el tipo de actitud/pensamiento que se quiere ayudar a gestar en un estudiantado, aunque yendo más allá de aspectos críticos hipergeneralizados que parece ofrecer toda enseñanza. De este modo, se hace énfasis en lo que puede dar cada campo de conocimiento desde su propia singularidad, aunque no sin dificultades.

A propósito de esto, una problemática que se suscita comúnmente en la formación del profesorado es que, según lo advertido en los planes de estudio, se dispone de un tiempo reducido para poder tratar los temas señalados al interior de cada carrera. Si bien hay marcos pedagógicos y disciplinares que se brindan de manera diferenciada a lo largo de todo un trayecto, en el que los tópicos previamente indicados deberían llegar a tratarse de manera parcializada, la realidad es que no se ven en profundidad sino hasta llegada la última etapa de la formación de los sujetos. En este sentido, se manifiesta un escollo en los procesos destinados a la generación de profesores/as capaces de llevar a cabo su labor de manera tanto efectiva como deseable.

Los debates correspondientes a las didácticas específicas forman parte de una condición de posibilidad indispensable para que se asuma de forma plena y consciente una responsabilidad pluridireccional con un horizonte hacia el cambio social. Quien se prepara para la docencia debe conocer el contenido disciplinar y los medios para lograr en un proceso de enseñanza crítico-reflexivo constante. Después de todo, esto forma parte del compromiso que se toma en relación con la cultura, la sociedad, los/as otros/as y uno/a mismo/a.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, es prudente aclarar que esta colección de artículos inicia con el de María Belén Bedetti que presenta una situación nacional, haciendo un análisis exhaustivo de lo que ocurre con el nivel superior no universitario. Luego, se sigue con las producciones de María Celeste Cerdá y María Noel Mera, Karina Carrizo Orellana y Cecilia Osán Ramírez y Romina Analía Gauna junto con Carlos Tomás Elías, que se centran en discusiones crítico-políticas localizadas, preguntándose por el lugar que ocupan las didácticas específicas en la formación del profesorado en -ciertas- universidades -nacionales-, además de las posibilidades, inconvenientes y necesidades que las atraviesan. Finalmente, Elvira Cejas y Mónica Olivera, así como Miguel Ángel Jara, Antoni Santisteban Fernández y Erwin Parra, a través de experiencias y análisis cualitativos de abordajes situados que continúan con las discusiones precedentes, abren el abanico para pensar la incorporación de líneas de investigación recientes: IA y enseñanza y problemas socialmente vivos.

"La filosofía en el curriculum de la formación docente de los niveles inicial y primario de Argentina y sus orientaciones didácticas"

Artículo de María Belén Bedetti

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 173-207 | ISSN N° 1668-8090

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO DE ARGENTINA Y SUS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

PHILOSOPHY IN THE CURRICULUM OF TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY LEVELS IN ARGENTINA AND ITS DIDACTIC APPROACHES

María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur
Departamento de Humanidades
Argentina
belen.bedetti@uns.edu.ar

Fecha de ingreso: 09/11/2023 | Fecha de aceptación: 08/04/2024.

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de los documentos curriculares que, en 2022, regularan la enseñanza de la filosofía en las distintas jurisdicciones de Argentina para la formación de docentes de los niveles inicial y primario. Para ello se repasa la concepción de la didáctica como campo del saber, así como su relación con las didácticas específicas, tanto del nivel superior como de la filosofía. Sobre la última se asume que implica en sí misma un problema filosófico al requerir un posicionamiento inicial respecto a qué es la filosofía. A partir de esto se revisan las distintas unidades de índole filosófica incluidas en los cuarenta y ocho diseños curriculares que componen el objeto de estudio y se las clasifica en categorías referidas a sus contenidos y denominaciones. Finalmente, se presentan y analizan fragmentos de las orientaciones didácticas, finalidades formativas y síntesis de las asignaturas que se incorporan en estas propuestas formativas con el nombre Filosofía. Desde estos documentos se evalúa la presencia y alcance del campo de la didáctica de la filosofía y sus conceptualizaciones en estas normativas.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, Formación docente, Profesorados de Educación Inicial y Primaria, Diseños curriculares, Argentina



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Abstract

This paper presents an analysis of the curriculum documents that, in 2022, regulate the teaching of philosophy in the various jurisdictions of Argentina for the training of teachers at the early childhood and primary levels. It reviews the conception of didactics as a field of knowledge and its relationship with specific didactics, both at the higher education level and within philosophy itself. Regarding the latter, it is assumed to entail a philosophical problem in itself, requiring an initial position regarding what philosophy is.

Based on this, the paper reviews the different philosophical units included in the forty-eight curriculum designs that constitute the object of study, categorizing them based on their content and designations. Finally, excerpts from didactic guidelines, educational goals, and summaries of the subjects included in these educational proposals under the name "Philosophy" are presented and analyzed. These documents are evaluated to assess the presence and scope of the field of philosophy didactics and its conceptualizations in these regulations.

Keywords: *Teaching philosophy, Teacher training, Early Childhood and Primary Education Teaching Programs, Curriculum designs, Argentina*

Introducción

La enseñanza de la filosofía desempeña un papel incuestionable en la formación de docentes para los niveles inicial y primario en Argentina. Al margen de las diferencias que se encuentran en los planes de estudios de las distintas jurisdicciones, esta disciplina se presenta como una herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión sobre las prácticas educativas y la promoción de la actitud filosófica cuestionadora en futuras y futuros educadores.

Este trabajo realiza un análisis en torno al currículum prescripto para la enseñanza de la filosofía en las distintas jurisdicciones de Argentina, dentro del contexto de la formación docente inicial y, en particular, en los profesorados para los niveles inicial y primario.

Para ello, en primera instancia, se revisa el campo de la didáctica específica de la filosofía y su vínculo con la didáctica general y la didáctica específica del nivel

superior. A partir de establecer cómo se concibe a estas disciplinas y sus áreas de reflexión, en las que se enmarca este trabajo, se repasan las características generales de la formación docente en Argentina, particularmente, en las carreras objeto del estudio y en el subsistema que corresponde a las gestiones jurisdiccionales, que se desarrollan en los institutos superiores de formación docente (ISFD). Asimismo, se recuperan algunos documentos de carácter nacional que enmarcan y regulan la construcción de propuestas de planes de estudio jurisdiccionales.

Una vez presentado el panorama general, el trabajo expone las diversas formas en las que se incluyen unidades curriculares de formación filosófica en los cuarenta y ocho planes de estudio revisados, así como sus cargas horarias y formatos curriculares, entre otras cuestiones. Finalmente, se analizan las veinticuatro asignaturas que, bajo el nombre *Filosofía*, forman parte, en 2022, de la formación de docentes para los niveles inicial y primario. En este trabajo de análisis de los diseños curriculares se rastrean concepciones que permitan identificar posicionamientos didácticos acerca de la enseñanza de filosofía, tanto en las continuidades como en las particularidades entre las distintas propuestas jurisdiccionales.

A través del trabajo con fragmentos de los documentos curriculares se exploran los enfoques, objetivos y metodologías que subyacen a la enseñanza de la filosofía para docentes en formación. De esta manera, se busca construir una visión panorámica acerca de cómo la filosofía se incorpora a la formación docente de maestras y maestros en diferentes regiones de Argentina. A través del rastreo de este estado de situación se aspira a reconocer qué aporta y cuánto se reconoce al campo de la didáctica específica de la filosofía en estas instancias de elaboración curricular.

La didáctica y las didácticas

El campo disciplinar de la didáctica general tiene un carácter complejo que ha generado distintos cuestionamientos asociados a características y procesos que esta disciplina atravesó en diferentes momentos de su trayectoria. El canon suele identificar como su obra fundacional a la *Didáctica Magna* de Comenio, que data del siglo XVII y tiene como uno de sus pilares a la reflexión en torno al método de enseñanza. No obstante, se reconocen antecedentes que dan cuenta de la preocupación en torno a su objeto de estudio: la enseñanza como práctica social y política.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Araujo¹ sostiene que la didáctica es una ciencia medular dentro de las llamadas Ciencias de la Educación, en tanto no se deriva de otros marcos y desarrollos epistemológicos, aunque se sirve de ellos. A su vez, Camilloni² revisa su estatus epistemológico para identificar “sus deudas y herencias”, y las identifica especialmente con los aportes de la psicología del aprendizaje, la teoría del currículum y las didácticas específicas.

En su carácter de campo de saber histórico, la producción de conocimientos de la didáctica ha estado condicionada por contextos, preocupaciones y objetivos diversos, en tanto sujeta a las necesidades y posibilidades de su época. Desde principios del siglo XX, y a partir de su surgimiento en Norteamérica, la corriente identificada con la Tecnología Educativa o didáctica tecnicista tuvo un impacto de gran magnitud. A raíz de ello, durante algún tiempo, se asoció al campo de conocimiento general de la didáctica con esta corriente que no era más que una forma particular de concebirla. Es decir, esta perspectiva teórica parece haber monopolizado, durante cierto período, el tratamiento del objeto de estudio.

Anclada en las ideas de la racionalidad moderna, la didáctica tecnicista se sostiene en supuestos y concepciones de la ciencia, el progreso y la eficiencia, muy cuestionados desde la Teoría Crítica. Y ello en tanto abstrae la reflexión de los fundamentos socio históricos, políticos y éticos de las propuestas de enseñanza, en la búsqueda de una reflexión formal acerca de los medios más adecuados para la misma. Se podría decir que, desde este posicionamiento, la didáctica es concebida como campo de saber “neutral”, que no tematiza o reflexiona cuestiones vinculadas a los fines de la educación.

Las perspectivas críticas de la didáctica han planteado nuevas formas de entender al campo epistemológico desde un conjunto heterogéneo de autoras y autores que suelen englobarse bajo el nombre de “movimiento crítico”.³ Este movimiento, diferenciándose de la perspectiva positivista y del planteo tecnocrático, permite a la didáctica una renovación tanto en sus problemas como en las temáticas a investigar. De esta manera,

¹ Araujo, Sonia (2008), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*, Universidad Nacional de Quilmes.

² Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto Marta y Barco, Susana (2013), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

³ Barco, Susana (2013), “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica”. En Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto Marta y Barco, Susana, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, pp. 157-167.

MARÍA BELÉN BEDETTI

si bien se abandona la universalización del método y (...) la prescripción uniforme para el desarrollo de una enseñanza eficaz, existe acuerdo en sostener la necesidad de desarrollar criterios de acción fundamentados en razones teóricas, prácticas y éticas, en el intento de dar algún tipo de respuesta a las problemáticas y necesidades propias de la práctica pedagógica.⁴

El tratamiento exclusivo de lo que se conoce como la dimensión prescriptivo-normativa de la didáctica asume a la tarea docente como la de mera ejecución de una propuesta ideada por expertos y expertas. Es decir, implica concebir al trabajo docente desde un rol técnico. Diferenciándose de estas concepciones, las perspectivas críticas, reconocen otras dimensiones de la didáctica: la dimensión explicativa y la proyectiva.⁵ La dimensión explicativa es aquella que aspira a dar cuenta de los fundamentos y concepciones que sostienen, a su base, a las diversas propuestas educativas; la dimensión proyectiva, algunas veces asociada al tecnicismo aunque no necesariamente identificable con este, desarrolla reflexiones en torno a la intervención en la enseñanza.

Resulta importante recuperar la reflexión de Davini cuando afirma que abandonar la dimensión proyectiva es uno de los riesgos que comporta el asumir como semejantes al tecnicismo y la orientación técnica didáctica. De esta forma, la autora sostiene que es

necesario discriminar aquella visión [la tecnocrática], por un lado, y la crítica a cualquier formulación propositiva para la acción, por otro. Caso contrario, se corre el riesgo de ‘arrojar el agua sucia del baño con el bebé’.⁶

A su vez, en la misma obra, Edelstein destaca que el problema del tecnicismo educativo no es la reflexión sobre el método, sino su tratamiento parcial. Así, se promueve una concepción de la didáctica como ciencia cuyo objeto es la enseñanza, que elabora teorías y construcciones metodológicas desde las cuales sus diversas y diversos agentes pueden revisar y edificar los fundamentos y propuestas para sus prácticas.

Estas tensiones y perspectivas que se identifican dentro del desarrollo del campo de la didáctica general pueden ser reconocidas, a su vez, en las distintas

⁴ Araujo, Sonia, 2008, *Ob. Cit.*, pp. 36.

⁵ Contreras, José (1994), *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal.

⁶ Davini, María Cristina (2013), *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*. En Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto Marta y Barco, Susana, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, p. 69.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

didácticas específicas como las de los niveles y disciplinas del conocimiento. Al mismo tiempo, es importante mencionar que también resulta problemático cómo se entiende el vínculo entre el campo de la didáctica general y las específicas. Camilloni⁷ recupera y cuestiona una imagen que tradicionalmente se ha utilizado para referir a esta cuestión: la que entiende a la didáctica general como el tronco de un árbol que sostiene a las diversas ramas que representarían a las distintas didácticas especiales.

Menghini,⁸ por su parte, propone otra metáfora para pensar estas relaciones: la del arbusto, que se presenta como un conjunto de tallos en cuyas raíces entrelazadas no se reconocen algunas principales. Así, pareciera que se invita a pensar la relación de una manera horizontal, sin priorizar a unas didácticas sobre las otras, lo que posibilitaría habitar la tensión entre los campos y pensar un trabajo colectivo de las disciplinas que remita a la idea de un “canto coral de las didácticas”.⁹

En cuanto a las dos didácticas específicas que resultan particularmente relevantes para este trabajo, la de la filosofía y la del nivel superior, se puede señalar que sus desarrollos como campos del conocimiento en Argentina presentan algunas similitudes, como por ejemplo que en ambos casos han mostrado un notable crecimiento a partir de 1980.

En el caso de la didáctica del nivel superior, la preocupación por la enseñanza en este nivel particular se evidencia con la aparición de asesorías pedagógicas, equipos de investigación sobre esta problemática, eventos académicos, publicaciones, entre otros índices.¹⁰ El desarrollo tardío del campo podría asociarse a lo que Camilloni¹¹ ha nombrado como la “didáctica del sentido

⁷ Camilloni, Alicia (2007), “Didáctica General y Didácticas Específicas”. En Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Ssilvina, *El saber didáctico*, Paidós, pp. 23-40.

⁸ Menghini, Raúl (2014), “Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones”. En Malet, Ana María y Monetti, Elda (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Novedades Educativas, pp. 27-36.

⁹ Morales, Laura (2014), “Tematización de la noción de transposición didáctica desde la filosofía y su didáctica”. En Malet, Ana y Monetti, Elda (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Paidós, pp. 129.

¹⁰ Lucarelli, Elisa (2011), “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”, *Revista Perspectiva*, vol. 29 (2), pp. 417-441.

¹¹ Camilloni, Alicia (1995), “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior” [Ponencia], *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*, Valparaíso, 19 y 20 de febrero de 1995.

común”, como concepción que ha primado en la enseñanza de este nivel. Este dogma se sostiene en distintos supuestos, como el que asume que la enseñanza en el nivel superior no es problemática ni requiere una reflexión particular (“ilusión de a-didactismo”), o la representación de un estudiantado maduro que puede aprender ilimitadamente, así como la idea del “filtro social”, que entiende que al ser un nivel educativo no obligatorio, no demanda, de manera universal, el acceso o la finalización del mismo (y así asume el posible fracaso como responsabilidad individual del estudiantado).

En síntesis, la extendida didáctica del sentido común se sustenta en la idea de que para enseñar en el nivel superior solo bastan los conocimientos disciplinares de quien enseña y las posibilidades de aprendizaje del estudiantado. A esta concepción Camilloni¹² contrapone una “didáctica científica”, que construye teorías a partir de la reflexión crítica. Una didáctica fundamentada o crítica, cuestionando al modelo tecnicista o instrumental, pretende dar cuenta de los métodos de enseñanza, así como del qué se enseña, con qué sentidos y finalidades se lo hace, en qué contexto, entre otras cuestiones. Por ello es posible pensarla tanto como fundamento para la construcción de políticas curriculares, como en las instancias de su desarrollo.¹³

Semejante, en algunos puntos, es el recorrido realizado por la didáctica específica de la filosofía, algo que puede asociarse a cierta representación de la filosofía como disciplina abstracta, de difícil comprensión y tradicionalmente ubicada en los últimos años de la educación media, nivel que, en ese entonces, no era obligatorio en Argentina. Así, se puede suponer que la escasa preocupación por la enseñanza de la filosofía como objeto de estudio, al menos antes de la década de 1980, tendría que ver con que esta

se dirige a un alumnado que en su gran mayoría se halla finalizando su educación secundaria en los colegios nacionales o las escuelas normales y porque se lo considera, psicológicamente, casi como un adulto, y socialmente como un potencial estudiante universitario, lo que lo define como el miembro de una elite (...) parece que se presupone la exigencia de que el alumno se ‘eleve’ en sus intereses y en su capacidad de comprensión para lograr aprender los rudimentos de la filosofía.¹⁴

¹² Camilloni, Alicia, 1995, *Ob. Cit.*

¹³ Resulta relevante aquí señalar la diferencia entre el currículum establecido y en acción (Camilloni, 2001), o entre documento curricular como política que regula la enseñanza y desarrollo curricular como las objetivaciones concretas que realizan los y las docentes.

¹⁴ Obiols, Guillermo (2008), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal, pp. 38-39.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Por ello, trabajada en un nivel frecuentado por estudiantes de un posicionamiento económico, simbólico y social privilegiado, la didáctica del sentido común parecía ser suficiente para la enseñanza de la filosofía. A pesar de que esto, entre otras cuestiones, ha predispuesto a que no se haya tematizado sistemáticamente el problema de la enseñanza de la filosofía hasta hace relativamente poco en Argentina¹⁵, la historia de la disciplina muestra diversas reflexiones sobre esta cuestión en fragmentos de obras clásicas, textos epistolares u otros escritos. Algunas de estas tematizaciones se posicionan desde el cuestionamiento mismo de la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, asumiendo la imposibilidad de esta tarea.¹⁶ Otras, presentadas por Obiols,¹⁷ señalan cierto desprecio hacia el quehacer docente sostenido por distintos filósofos de la tradición, en tanto concebían a esta tarea como “un mal menor”.¹⁸ Así, “sirve simplemente como un recurso, más o menos tolerable, de subsistencia (lo que explicaría por qué algunos profesores no se interesan por preparar sus clases y hasta cierto desagrado que les produce la situación)”.¹⁹

Entre quienes han pensado la enseñanza de la filosofía es ya clásica la referencia a las ideas de Hegel y Kant, que suelen presentarse como antagónicas a pesar de que la diferencia radical entre ambas pueda entenderse como una falsa dicotomía.²⁰ Estos autores encarnan la discusión que plantea la tensión entre la enseñanza de la filosofía como historia de la tradición filosófica y la que la postula desde la práctica del filosofar.

¹⁵ Un hito en el campo disciplinar de la didáctica de la filosofía en Argentina es la creación del “Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía” (Universidad de Buenos Aires) en el año 1993, que continúa trabajando en estas temáticas. Este programa, integrado originalmente por, entre otros y otras referentes, Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, investiga en torno a la didáctica de la filosofía, y ha organizado eventos académicos y publicaciones que resultan de gran valor para el desarrollo del campo.

¹⁶ Algunas de ellas pueden verse en las obras de Lyotard, Jean-Francoise (1987), “Memorial a propósito del curso filosófico”. En *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa; De Spinoza, Baruch (2007), *Epistolario*, Colihue.

¹⁷ Obiols, Guillermo, 2008, *Ob. Cit.*

¹⁸ A saber, los textos de Abelardo, Pedro (1967), *Historia de mis desventuras*, Centro Editor de Latinoamérica; Schopenhauer, Arthur (1991), *Sobre la filosofía de universidad*, Tecnos; Gilson, Étienne (1979), *Historia de la filosofía y educación filosófica*. En *El amor a la sabiduría*, Otium.

¹⁹ Obiols, Guillermo, 2008, *Ob. Cit.*, p. 85.

²⁰ Obiols, Guillermo, 2008, *Ob. Cit.*

MARÍA BELÉN BEDETTI

Desde un posicionamiento que busca reconciliar ambos planteos, Obiols sostiene que el énfasis en una u otra postura puede depender de cierto momento o circunstancia:

Si, en un cierto momento, reaccionamos contra el academicismo que en nombre de la filosofía, de la rigurosidad del contenido y de los textos "sagrados" inhibe la expresión del pensamiento propio, probablemente podamos aferrarnos y defender, con justicia en las circunstancias señaladas, la propuesta de aprender a filosofar. Si, por el contrario, en otro marco, por imperio de la pedagogía formalista o de la simple demagogia, nos sentimos hartos de que en nombre del aprender a filosofar, éste se vacíe de contenido filosófico, es probable que nuestra reacción adquiriera un sentido contrario al anterior.²¹

Además de esta mirada sobre el problema, hoy la gran mayoría de quienes se dedican a pensar el campo de la didáctica de la filosofía en Argentina sostienen que la pregunta por la enseñanza de esta disciplina conforma en sí un problema filosófico. Desde estas concepciones

Convertir la cuestión de 'enseñar filosofía' en un problema filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la filosofía, que privilegia el 'cómo' enseñar, para poner en primer lugar el análisis del 'qué' enseñar. El 'qué' (...) involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar.²²

De forma semejante a las perspectivas didácticas críticas que cuestionan a las que identifican al campo como únicamente instrumental, este enfoque sostiene la necesidad de una didáctica filosófica que antes y durante la reflexión acerca del cómo enseñar, problematice qué se enseña y el mismo sentido de la enseñanza. Este conjunto de reflexiones constituiría, de esta forma, una filosofía de la enseñanza de la filosofía.²³

Desde allí se entiende que para enseñar filosofía se han de tomar ciertas decisiones filosóficas, en un primer momento, y recién luego, y de manera consistente, se podrán seleccionar o elaborar los recursos que se consideren adecuados para tal tarea. Este planteo, a diferencia de las posturas tecnicistas, asume el protagonismo del cuerpo docente en tanto no lo concibe como mero ejecutor de planes genéricos elaborados por otros actores, sino como filósofas

²¹ Obiols, Guillermo, 2008, *Ob. Cit.*, p. 65.

²² Cerletti, Alejandro, 2008, *Ob. Cit.*, p. 60.

²³ Gallo, Silvio; Danelon, Marcio y Cornelli, Gabriele (Orgs.) (2003), *Filosofía do ensino de Filosofia*, Vozes.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

y filósofos que construyen y recrean su propio saber didáctico a partir de las condiciones en que deben enseñar.

En este mismo sentido, Frassinetti, González y Stigol, sostenían que

Cada configuración expresa la pericia y las decisiones propias del docente y no constituye un modelo trasladable a otra situación áulica o a otro docente. No se acepta la posibilidad de replicar casos, precisamente porque cada caso es sensible al contexto (situación de aula específica, con un docente particular y determinados alumnos), y por ello no se pretende identificar modelos, explicitarlos y generar prescripciones para las prácticas según una correspondencia entre modelos prescriptivos y casos singulares. Cada docente, en cada situación específica, genera su propia configuración didáctica reconstruyendo el contenido disciplinar, el método y los recursos que emplea en función de las cuestiones vinculadas con el aprendizaje de su propio y peculiar grupo de estudiantes.²⁴

Esto permitiría pensar al campo como una didáctica específica situada de la filosofía²⁵ que no se abstrae de las condiciones particulares en las que la enseñanza de la filosofía acontece.

Aun así, resultan relevantes algunos modelos que, sin pretender ser universales, buscan una posible estructura general para la enseñanza de la filosofía. Entre ellos se puede encontrar el modelo formal general,²⁶ la propuesta de una didáctica mínima²⁷ o incluso lo que hoy implica la propuesta de filosofía con niños.²⁸

El modelo formal general formulado por Obiols parte de asumir a la enseñanza de la filosofía desde la interpretación débil de la dicotomía “filosofía/ filosofar”; es “formal” porque parte de una definición amplia de filosofía: como disciplina que indaga de manera argumentativa acerca de problemas generales en torno al fundamento o sentido, en la búsqueda de soluciones a las que no

²⁴ Frassinetti, Martha, González, María Cristina y Stigol, Nora (2000), “Configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario”. En Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo (Comps.), *La enseñanza de la Filosofía en debate*, Novedades Educativas, pp. 114.

²⁵ Morales, Laura y Bedetti, María Belén (2013), “Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, *Praxis & Saber*, vol. 4 (7), pp. 141-157. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/3853/Morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²⁶ Obiols, Guillermo 2008, *Ob. Cit.*

²⁷ Cerletti, Alejandro, 2008, *Ob. Cit.*

²⁸ Waksman, Vera y Kohan, Walter (2005), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas.

necesariamente se arriba; es general porque no está pensado para ningún nivel educativo en particular. Este modelo se estructura en tres estrategias didácticas distribuidas en momentos diferentes: inicio (presentación de problema o cuestión filosófica que genere interés, asombro), desarrollo (búsqueda de soluciones o respuestas en diálogo con la historia de la filosofía) y cierre (síntesis y recapitulación, identificación de problemas que se mantienen abiertos), que se asocian con la secuencia concreto-abstracto-concreto.

La idea de una didáctica mínima refiere a un esquema al que Cerletti, su autor, adjetiva como “básico” y que consta de, al menos, dos momentos. El primero es el de problematización (construcción o reconstrucción de un problema filosófico) y el otro de intento de resolución (la forma en que se intenta resolverlo). Este esquema, concebido como formal y abierto, no indica qué enseñar ni cómo hacerlo en un sentido específico: considera a cada docente como responsable de encarnarlo de manera concreta, conforme a cada grupo y situación particular.

Por su parte, la propuesta de filosofía con niños, como resignificación del programa “Filosofía para Niños” acuñado por Lipman,²⁹ propone a la indagación filosófica como dinámica para el trabajo en clases a partir de una serie de supuestos filosóficos y de una estructura metodológica flexible. Aquí el eje está en la reflexión colectiva y el rol docente se asume desde la coordinación del diálogo filosófico a partir de una propuesta que reconoce y valora la imprevisibilidad de lo que acontece en el marco de esta forma de trabajo.

Estas distintas construcciones, que no aspiran a agotar el desarrollo del campo, no son más que una muestra del camino al que viene abriéndose paso la reflexión en torno a la enseñanza filosófica en Argentina. Como se verá más adelante, algunas se hacen presentes, de distinta manera, en los documentos curriculares que han sido analizados.

La formación de docentes para los niveles inicial y primario en el marco de las propuestas de los institutos superiores de formación docente en Argentina

En Argentina la formación docente ha sido llevada a cabo por distintos tipos de instituciones, lo que ha resultado en una amplia variedad de propuestas. En el año 2005 el Consejo Federal de Educación (CFE) constituye una comisión encargada de realizar un diagnóstico que permita identificar el estado de situación

²⁹ Lipman, Matthew (1998), *La filosofía en el aula*, De la Torre.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

en relación con la formación docente en el país. Esta comisión, en su informe final (aprobado por el anexo I de la Resolución CFE N° 251/05), señala, entre otras cuestiones, la fragmentación y segmentación de la propuesta formativa (derivada de la coexistencia de dos subsistemas: el de los ISFD y el de las universidades nacionales), la debilidad en las normativas (la inexistencia de normativas nacionales que regulen a las propuestas formativas en su conjunto y los vacíos normativos respecto a algunas problemáticas) y la necesidad de revisión de las propuestas curriculares de formación docente (que, renovadas en gran parte en la década de 1990, generaron gran diversidad y disparidad incluso dentro de las mismas jurisdicciones).

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), al año siguiente y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, propició una instancia concreta para comenzar a abordar las problemáticas señaladas por la comisión. En la actualidad, después de más de 15 años desde la creación de este instituto, se pueden describir algunos aspectos que han permitido la progresiva construcción del sistema nacional de formación docente, cuyo objetivo ha sido trabajar en vistas de la “unidad de las diferencias”. En esta línea se ha pensado: desde el afán de construir algunos principios comunes que permitan integrar a las diversas propuestas elaboradas por cada una de las jurisdicciones desde sus particularidades.

De esta manera, hoy en Argentina existen normativas y documentos de alcance nacional que regulan la formación docente en general, tanto la que llevan a cabo las universidades nacionales como los ISFD. En el caso de las universidades nacionales, contemplando la normativa nacional, cada una construye sus propios planes de estudio; en el caso de los ISFD, cada jurisdicción provincial y la de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, elabora un diseño curricular común que se implementa en los distintos establecimientos de todo su territorio.³⁰

En este contexto nacional surgen los planes de estudio jurisdiccionales que se abordan en este trabajo. Por ello resulta relevante presentar parte del marco normativo que ha incidido en las decisiones tomadas por las jurisdicciones, especialmente en lo referido a la filosofía como parte de la formación de docentes.

Un documento que resulta central para identificar las características actuales de las propuestas de formación docente es la Resolución CFE 24/07 que aprueba

³⁰ Para dimensionar el alcance de la formación docente regulada por las jurisdicciones se puede visitar el mapa de institutos de formación docente, disponible en <https://mapa.infed.edu.ar/>. En esta herramienta se reconoce, actualmente, la existencia de más de 1550 ISFD en el territorio de la República Argentina.

los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Este documento, del año 2007, establece la necesidad de iniciar la elaboración de nuevos diseños curriculares destinados a las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario, así como para la modalidad especial. Los planes de estudio, se señala, deberán contar con 4 años de duración y un mínimo de 2600 horas reloj. A su vez, se indican otros aspectos generales que buscan favorecer la integración nacional del curriculum de formación docente, y que resultan condiciones para la aprobación y la acreditación de las carreras a nivel nacional. Estos lineamientos, que aspiran a servir como base de las discusiones de cada jurisdicción en la tarea de revisar sus programas de formación, pautan una organización curricular estructurada en tres campos de la formación: la formación general (para la que se recomienda entre un 25 y 35% del total de la carga horaria), la formación específica (entre 50 y 60% de la carga horaria total) y la formación en la práctica profesional (entre 15 y 25%). Asimismo, se indica que los tres campos deben abordarse durante todos los años del plan de estudios.

Especialmente interesa reparar aquí en aspectos del primero de estos campos, el de la formación general, ya que es allí donde se ubican, en su mayoría, las unidades curriculares vinculadas a la filosofía. Sobre este se afirma que constituye el campo más débil en las propuestas anteriores, justificando así la necesidad de robustecerlo en los nuevos planes de estudios. Otros documentos indicarán que este descuido impactó de manera negativa pues el campo de la formación general es el que provee el andamiaje para los otros dos campos. A su vez, las reformas anteriores que revalorizaron e incrementaron el trabajo en las prácticas profesionales, desplazaron a los saberes generales por considerarlos alejados de la realidad, desintegrados o poco integrados a la práctica. En esta línea de reflexión, los documentos vigentes sostienen que la formación general y la práctica se complementan, y que la primera provee marcos interpretativos que organizan la experiencia, asociada a la segunda.

En línea con la búsqueda de fortalecimiento del campo de la formación general se pretende pensar en unidades curriculares que permitan que el estudiantado comprenda versiones sintéticas del conocimiento y reconozca las estructuras disciplinares que les dan sustento. Por esto se recomienda recuperar el enfoque disciplinar, en tanto

Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas.³¹

³¹ Resolución CFE N° 24/07. Anexo I: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, pp. 12.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Esto último es retomado en 2009, en otros materiales publicados por el INFD titulados “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial” y “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria”.³² Allí se señala, respecto al campo de la formación general, que lo entienden como común para la formación del cuerpo docente, lo que confiere identidad a la profesión, más allá de la diversidad de las formaciones por niveles, disciplinas del saber y modalidades del sistema educativo.³³

Al mismo tiempo, estos materiales sugieren recuperar los enfoques centrados en las disciplinas, sus metodologías y estructuras particulares, sin por ello desvalorizar la organización en función de problemas, puesto que una de sus finalidades es apoyar la construcción del juicio para la acción. Se resalta que los conocimientos de este campo son un medio y no un fin y, de esta forma, los marcos conceptuales generales deberán problematizarse en función de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Para la selección de contenidos se plantea el criterio de la identificación de problemas y ejes significativos para la formación docente, la transferibilidad a la actuación profesional, el aporte como andamiaje de las prácticas y su vínculo con las problemáticas del mundo contemporáneo.

Finalmente, el texto indica qué disciplinas se esbozan como parte del campo de la formación general, en tanto se las considera ineludibles para la formación docente. Así, desde la idea de generar discusiones a partir de la propuesta, señala que construir un currículum no solo implica seleccionar contenidos, sino, también, pensar sus formas de enseñanza.

³² Hisse, María Cristina (2009a), *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial*. Ministerio de Educación; Hisse, María Cristina (2009b), *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación.

³³ Actualmente el sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades que refieren a opciones de organización de la educación en uno o más niveles educativos. Las modalidades previstas por la Ley Nacional de Educación N°26206 son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las unidades curriculares del área de Filosofía que se desarrollan son dos:

Filosofía: La reflexión sobre las problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la Formación General. La filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo constituye un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.³⁴

Formación ética y ciudadana: Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la formación ética y ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos, constituyéndose asimismo en un área en la Formación General de los docentes. Desde este espacio se abordan la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía, con el fin de desarrollar la actitud crítica, plantear problemas éticos y sociales, discutir las alternativas para su solución y transmitir valores democráticos. El reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización, así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la Formación General para que puedan, por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconoce en los diseños de los diferentes niveles. A partir de esta caracterización, este espacio abarcará el tratamiento de la normativa vigente relativa a distintos aspectos que hacen a la preservación y ejercicio de los derechos y al cuidado de los niños y jóvenes. Se deberá incluir entonces, el tratamiento de temas y problemas vinculados con educación sexual y salud reproductiva, cuidado y preservación del medio ambiente, educación vial. Serían también objeto de un tratamiento específico los Derechos del Niño.³⁵

Es a partir de este proceso iniciado nacionalmente que surgen las distintas propuestas formativas que se presentan en el apartado que sigue. Algunas de ellas ya han concretado distintas modificaciones en el transcurso de los años 2008-2021. En la figura 1 se señalan los años de elaboración de las propuestas jurisdiccionales vigentes en 2022.

³⁴ Hisse, María Cristina, 2009a, *Ob. Cit.*, p. 22.

³⁵ Hisse, María Cristina, 2009a, *Ob. Cit.*, p. 24.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Figura 1. Diseños curriculares jurisdiccionales revisados: años de elaboración.

Jurisdicción	Año elaboración Diseño Curricular PEI	Año elaboración Diseño Curricular PEP
Buenos Aires	2008	2008
CABA	2014	2014
Catamarca	2018	2018
Chaco	2014	2014
Chubut	2014	2014
Córdoba	2015	2015
Corrientes	2014	2014
Entre Ríos	2014	2014
Formosa	2014	2014
Jujuy	2015	2015
La Pampa	2015	2015
La Rioja	2018	2014
Mendoza	2014	2014
Misiones	2014	2014
Neuquén	2015	2015
Río Negro	2015	2015
Salta	2015	2018
San Juan	2015	2015
San Luis	2016	2014
Santa Cruz	2014	2021
Santa Fe	2009	2009
Santiago del Estero	2014	2014
Tierra del Fuego	2014	2014
Tucumán	2014	2014

Unidades curriculares filosóficas en la formación de maestras y maestros en los planes de estudio vigentes en 2022

Para iniciar este apartado es necesario realizar una aclaración: analizar la formación filosófica dentro de una propuesta educativa resulta una tarea compleja. En oportunidades la filosofía forma parte de las propuestas de distintas áreas del saber y disciplinas y esto no ha de identificarse fácilmente desde la revisión del curriculum establecido,³⁶ sino que da cuenta de cómo este se pone en acción en las configuraciones que realiza cada docente. En este trabajo se incluye el análisis, únicamente, de las unidades cuyas denominaciones hacen explícita la inclusión en la tradición filosófica. En algunos casos los nombres de los espacios vuelven más difícil dirimir a qué campo del conocimiento hacen referencia o si es que hacen referencia a solo uno de ellos. En estas ocasiones se revisaron la enunciación de los contenidos, bibliografía orientadora y/o el perfil para la o el docente a cargo de la unidad curricular (en los casos en que esta información apareciera en el diseño curricular), para decidir si era pertinente o no incorporarla en el estudio.

La revisión de los cuarenta y ocho planes de estudio que corresponden a las veinticuatro jurisdicciones de la República Argentina muestra que en las carreras Profesorado de Educación Inicial (PEI) y Profesorado de Educación Primaria (PEP) la inclusión de la filosofía es un hecho innegable. Ahora bien, ¿a qué filosofía/s refieren?, ¿cómo se la/a incluye?, ¿qué lugar ocupa la didáctica específica de la filosofía en estas propuestas?

En líneas generales se puede identificar que la formación filosófica aparece con algunas semejanzas y unas cuantas diferencias en los distintos planes de estudio. Las diferencias pueden encontrarse en sus cargas horarias, grados de especificidad en relación con la formación profesional específica, finalidades formativas, formatos curriculares y contenidos. Las semejanzas residen principalmente en algunos recortes temáticos y decisiones que siguen a los lineamientos nacionales, aunque no aparecen como universales. En este sentido, lo único que es posible señalar como aspecto compartido por todos los materiales relevados es que la filosofía aparece en alguna de las unidades curriculares de cada uno de los programas de estudios.

Entre las diferencias cabe señalar un primer grupo en cuyos planes la filosofía aparece en un único espacio curricular, mientras que en otras acompaña distintos momentos de la propuesta. Así, la cantidad de unidades curriculares

³⁶ Camilloni, Alicia (2001), *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*, pp. 23-52, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

de índole filosófica oscila entre un único y cuatro espacios: de la totalidad de los planes de estudios revisados en ocho la filosofía aparece una única vez, en treinta y uno lo hace en dos espacios diferentes, en siete lo hace en tres unidades curriculares, y en dos aparece en cuatro asignaturas. Además de la cantidad de espacios, cabe revisar la asignación de horas destinadas a la formación filosófica desde las propuestas curriculares. En la figura 2 se identifican tanto la cantidad de unidades curriculares por jurisdicción como la carga horaria total de estas.

Figura 2. Cantidad de unidades curriculares filosóficas y carga horaria por jurisdicción.

Jurisdicción	Cantidad de espacios PEI	Carga horaria PEI	Cantidad de espacios PEP	Carga horaria PEP
Buenos Aires	3	192	3	192
CABA	1	48	1	48
Catamarca	2	208	2	208
Chaco	2	128	2	128
Chubut	1	96	1	96
Córdoba	2	192	2	192
Corrientes	2	160	2	160
Entre Ríos	2	192	2	192
Formosa	2	144	2	144
Jujuy	3	240	3	240
La Pampa	1	96	2	192
La Rioja	1	96	2	128
Mendoza	2	128	2	128
Misiones	2	192	2	192
Neuquén	2	192	2	192
Río Negro	1	96	1	96
Salta	2	128	3	176
San Juan	2	192	2	192
San Luis	2	112	2	112
Santa Cruz	2	128	2	96
Santa Fe	4	224	4	224
Santiago del Estero	3	224	3	224
Tierra del Fuego	2	128	2	128
Tucumán	2	160	2	160

Tal como queda plasmado en la figura 2, la asignación horaria para los espacios filosóficos varía entre cuarenta y ocho horas cátedra, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y doscientos cuarenta, que corresponde a la provincia de Jujuy. Si se mide el promedio de horas previstas para la formación filosófica de maestras y maestros de nivel inicial y primario, este es de ciento cincuenta y siete horas cátedra. Si, a su vez, se diferencia por carrera, el promedio en el PEI es de ciento cincuenta y cuatro, mientras que en el PEP es de ciento sesenta.

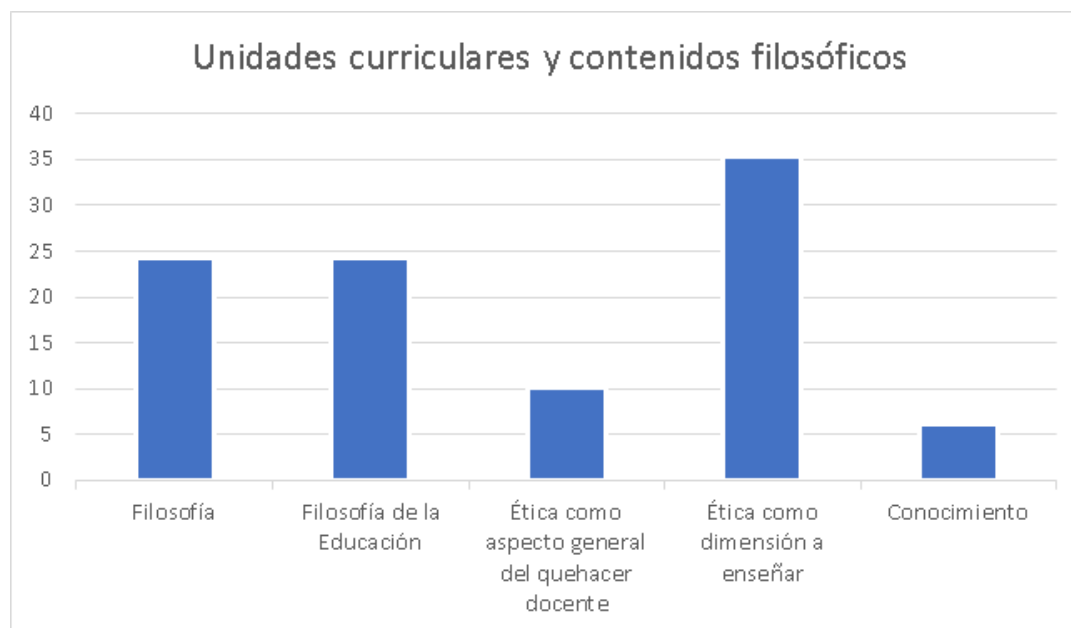
En función de las denominaciones y contenidos de estas unidades puede hacerse una primera distinción entre aquellas de carácter más general o introductorio y otras más específicas, vinculadas a algunas disciplinas filosóficas particulares.

Del total de noventa y nueve unidades curriculares cuyo análisis conforma este estudio (que son la totalidad de espacios de formación filosófica de ambos profesorados), se reconocen veinticuatro denominadas “Filosofía” y las otras setenta y cinco refieren a disciplinas filosóficas particulares y llevan diversas denominaciones. A pesar de esta variedad en sus nomenclaturas, pueden agruparse en las siguientes categorías:

- Unidades referidas a la filosofía de la educación (veinticuatro);
- Unidades referidas a la ética (cuarenta y cinco), que pueden dividirse en:
 - Las que abordan a la ética como aspecto del quehacer docente en general (diez).
 - Las que abordan a la formación ética como dimensión a enseñar en los niveles educativos inicial y primario (treinta y cinco).
- Unidades que tematizan filosóficamente el problema del conocimiento (seis).

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Figura 3. Unidades curriculares y categorías de agrupamiento por contenido.

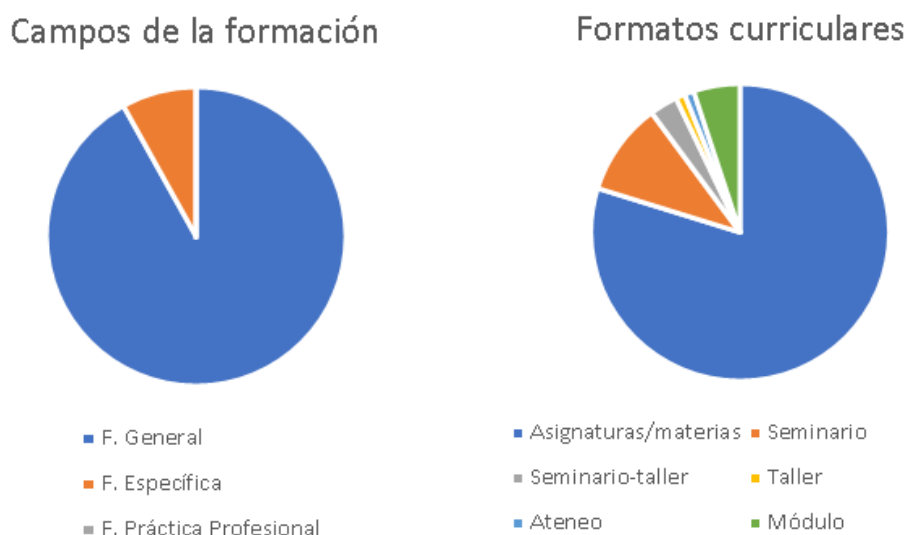


Por otra parte, y retomando los lineamientos nacionales presentados en el apartado anterior, es necesario revisar en qué campo de la formación se incluye cada unidad curricular (como se mencionó anteriormente, la normativa nacional las ubica en el campo de la formación general) así como el formato curricular que se les asigna. En relación con esto último, como ya se señaló, a nivel nacional se sugiere el formato de “asignatura”, que acentúa el enfoque centrado en la disciplina y su estructura.

En cuanto a la ubicación en los campos de formación, la gran mayoría de los espacios filosóficos forman parte del campo de la formación general (noventa y uno), mientras que un muy acotado número de ellos lo hacen en el marco del campo de la formación específica (ocho) y son los vinculados con la enseñanza de la ética y la ciudadanía o a la deontología profesional.

En cuanto a los formatos curriculares en los que la filosofía es propuesta para su trabajo en la formación docente es, predominantemente y por amplia mayoría, el de asignaturas o materias (setenta y nueve). No obstante, es posible encontrar también seminarios (diez), taller (uno), seminario-taller (tres), módulos (cinco) y ateneos (uno).

Figura 4. Unidades curriculares: campos de formación y formatos asignados.



Perspectivas didácticas para *Filosofía* en los diseños curriculares

Como se señaló anteriormente, existen veinticuatro unidades curriculares denominadas *Filosofía* en las propuestas jurisdiccionales que, en el año 2022, regulan la formación de docentes de los niveles inicial y primario en Argentina. Todas ellas forman parte del campo de la formación general y se conciben desde el formato curricular de asignaturas o materias.

La justificación de la definición de este formato para las unidades curriculares del campo de la formación general ya fue mencionada en este trabajo, con la Resolución CFE 24/07. En cuanto a cómo se lo entiende, el documento señala que las materias o asignaturas se encuentran

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

*oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.*³⁷

El hecho de que la enseñanza de la filosofía se plantee desde este formato no resulta una cuestión menor, pues implica trabajar en el enfoque propio de la disciplina y sus particularidades, en contraposición a propuestas anteriores en las que se construían espacios curriculares que conjugaban distintos campos del saber y desdibujaban las particularidades de cada uno.³⁸ Esta apreciación se desprende de las recomendaciones que los “Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” realizan sobre las asignaturas del campo de la formación general.

Sin embargo, esta opción por el formato de asignatura centrado en las disciplinas no implica pensar una enseñanza alejada de las particularidades del perfil profesional previsto: el documento señala que ello no entra en contradicción con un abordaje de los contenidos que se relacione con los problemas de la vida y de la profesión docente. Así, se recomienda un desarrollo desde esta perspectiva a la vez que se desaconseja un trabajo de tipo enciclopedista. Ello, además, se supone desde el momento en que se asigna al campo de la práctica profesional docente el carácter de eje del currículum de la formación docente, al cual deben aportar todos los otros campos y espacios desde la articulación permanente.

A continuación, se revisan los diseños curriculares de estas asignaturas para identificar los posicionamientos didácticos, explícitos o implícitos, desde los cuales se construyen.³⁹

En la provincia de Buenos Aires, y ubicada en el primer año de ambos profesorado, la asignatura presenta un apartado con orientaciones pedagógicas que manifiestan, como propósito del espacio,

brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo [...] que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción. Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al

³⁷ Resolución CFE N° 24/07. Anexo I Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, pp. 23.

³⁸ Solo por mencionar un ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, los planes de estudios previos incluían a la filosofía en las asignaturas llamadas “Perspectiva Filosófico-Pedagógica” o la “Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica”.

³⁹ Para la presentación de las propuestas curriculares para las asignaturas Filosofía se ha optado por seguir el orden alfabético de las jurisdicciones.

MARÍA BELÉN BEDETTI

*pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.*⁴⁰

Este encuadre, que no presenta referencias explícitas al campo de la didáctica específica, deja entrever algunas cuestiones que se esperan de la enseñanza de la disciplina, como su lugar como provisor de conceptos que permitan la comprensión de ciertos fenómenos, su anclaje desde problemáticas vinculadas con la cuestión educativa y su perspectiva geocultural situada. Todo ello resulta central en tanto, desde la enunciación de los contenidos del espacio, no se trasluce este enfoque que se presenta previamente, por lo que las orientaciones pedagógicas se vuelven una herramienta muy importante para aclarar y encauzar el sentido de la propuesta. De esta forma, y si se tienen en cuenta los aportes de Cerletti⁴¹ mencionados anteriormente, si bien no se especifica cómo se sugiere la enseñanza, se plantea una posición acerca de cómo se entiende a la filosofía, lo que sin duda incide directamente en la configuración de una propuesta de enseñanza.

Por su parte, en el tercer año de ambos profesorados de la provincia de Chaco y como asignatura del campo de la formación general, se explicita en las finalidades formativas que

La Filosofía se nos presenta como algo vivo y vigente hoy y no como una ruina con valor arqueológico. Así, no reside en el conocimiento de sistemas teóricos propuestos en un pasado más o menos remoto y con un interés exclusivamente histórico sino en el planteo de problemas que nos desvelan hoy y sobre los cuales esos sistemas pueden todavía brindar respuestas o lanzarnos el desafío de pensar otras respuestas, habiendo desarrollado las herramientas conceptuales necesarias para ello.

Es así que la formación docente desde la Filosofía [...] presenta el desafío de capacitar a los estudiantes para que generen situaciones de enseñanza y aprendizaje que den lugar a la reflexión y la autorreflexión acerca del hombre, del conocimiento y del obrar individual y colectivo.

*La enseñanza de la Filosofía es una reflexión e interrogación sobre la condición humana y los grandes problemas de la vida. Además, permite indagar sobre los orígenes del pensamiento sudamericano.*⁴²

⁴⁰ Dirección General de Cultura y Educación (2009), Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario, Provincia de Buenos Aires, La Plata, DGCyE, pp. 51.

⁴¹ Cerletti, Alejandro, 2008, *Ob. Cit.*

⁴² Res. N°6573/14 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco, Anexo I. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Profesorado de Educación Inicial, pp. 68.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Este diseño curricular repara en, al menos, dos cuestiones que resulta importante destacar: en primer lugar, el sentido que se le da a la filosofía y a su historia; en segundo lugar, en tanto resalta su potencial como disposición que las y los docentes en formación pueden luego trasladar a sus propuestas de trabajo en los niveles inicial y primario. Esto último invita a una enseñanza de la filosofía que implicará construir instancias en las que se puedan pensar maneras para que esta sea incluida también en los niveles para los cuales se están formando.

En cuanto a la forma en que se concibe el abordaje de la historia, se cuestiona su valor centrado solo en un repaso por las ideas del pasado, que puede asociarse con la postura de Sánchez Meca⁴³ al afirmar que no tiene sentido plantear la historia de la filosofía desde un abordaje que la presente como galería de filósofos o de sus sistemas con un objetivo meramente de coleccionista, sin pensar sus relaciones con el presente. Al mismo tiempo, el abordaje de la historia de la disciplina en un momento posterior a la construcción de problemas “que nos desvelan hoy”, así como la construcción posterior de respuestas nutridas de tales herramientas conceptuales del pasado, puede remitir, como estructura general, al modelo formal general propuesto por Obiols.⁴⁴

En Corrientes se escoge el formato de materia para esta unidad curricular que se ubica en el segundo año del plan de estudios de ambos profesorados. Su presentación enuncia las finalidades formativas y asume que:

la filosofía y el filosofar constituyen una relación indisoluble si se pretende aportar desde este campo a la formación de docentes reflexivos, críticos y capaces de argumentaciones lógicamente consistentes.

[...] la actividad de indagación y cuestionamiento, el filosofar, se presenta como el eje articulador de esta propuesta.

Se reivindica la modalidad histórico-problemática de la enseñanza filosófica, que subraya la importancia de la pregunta en el contexto de su enunciación y desarrolla la capacidad argumentativa a partir del cuestionamiento, más que del acopio de información erudita. Las respuestas que han construido los filósofos serán el disparador que permita articular posturas, reconstruir concepciones del mundo, comprender y discutir los fundamentos de los debates que hoy comprometen el destino de la sociedad.

⁴³ Sánchez Meca, Diego (1996), *La historia de la filosofía como hermenéutica*, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁴⁴ Obiols, Guillermo, 2008, *Ob. Cit.*

MARÍA BELÉN BEDETTI

Así, la realidad será el texto en el que se inscriban nuestras preguntas, desde las cuales se desarrollarán los procedimientos propios de la argumentación filosófica para que la propuesta mantenga el rigor intelectual que le es propio.⁴⁵

En este recorte se puede apreciar la referencia explícita a una categoría que ha aportado mucho a la didáctica de la disciplina y que, desarrollada por Obiols,⁴⁶ reconoce distintas modalidades de enseñanza en las que se prioriza una forma de concebir a la filosofía. Estas son: la *modalidad histórica*, que asume que la filosofía es o se encuentra en su pasado, su tradición; la *modalidad centrada en los textos filosóficos*, que se sostiene en la idea de que la filosofía está en las grandes obras filosóficas; la *modalidad doctrinaria*, que parte de un sistema filosófico particular desde cuyo conocimiento profundo se dialogará con el resto de la historia de la filosofía; y, por último, la *modalidad problemática*, anclada en las preguntas filosóficas y las respuestas que puedan construirse a las mismas.

En esta jurisdicción se sugiere una modalidad de enseñanza que reúne a dos de las clásicas ya presentadas: la histórica y la problemática. Este tipo de intersecciones seguramente aspire a potenciar las fortalezas y debilidades que cada una de ellas presenta por separado para, de esta forma, y como el mismo autor de las categorías sugiere, no elegir una única modalidad, sino “*aprovechar las ventajas y neutralizar los defectos*”⁴⁷ de cada una por separado. Así, señala que no suelen concebirse como modalidades incompatibles entre sí, aunque pueda ponerse el acento de una sobre las demás.

En cuanto a la provincia de Entre Ríos, el marco orientador de la asignatura también refiere al diálogo entre la tradición filosófica y la construcción de una mirada cuestionadora en quienes aspiran a ser docentes:

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón, respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

⁴⁵ Ministerio de Educación. Dirección de Nivel Superior (2014), *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial*, provincia de Corrientes, pp. 41.

⁴⁶ Obiols, Guillermo y Frassinetti de Gallo, Martha (1993), *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, A-Z Editora.

⁴⁷ Obiols, Guillermo y Frassinetti de Gallo, Martha, 1993, *Ob. Cit.*, pp. 56.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.⁴⁸

La perspectiva de una filosofía culturalmente situada es clara en tanto, cuando se presenta la bibliografía del espacio, puede observarse que la gran mayoría de textos propuestos son de autores latinoamericanos y que problematizan nuestra condición cultural en relación con Europa y su filosofía. Los ejes de contenidos (uno introductorio, otro epistemológico y el último en torno al problema educativo), a su vez, proponen un abordaje de los problemas actuales de esas áreas de reflexión. En cuanto a los contenidos que se desagregan de cada eje, si bien el marco orientador hace referencia a la relevancia de la tradición y las corrientes de pensamiento filosófico, ello no se ve especificado en este componente. En este sentido, se puede asumir que queda en manos de cada docente la definición de en qué autores/corrientes anclará el abordaje de los problemas filosóficos del currículum.

Desde Formosa, en línea con los lineamientos nacionales y lo que se presentó en las diferentes decisiones jurisdiccionales anteriormente abordadas, también se pretende que este espacio construya una disposición hacia el cuestionamiento, una actitud filosófica, pues

entendida como modo de conocimiento de carácter crítico y problematizador, se constituye en un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes, ya que promueve una actitud básica de indagación y cuestionamiento constante.

La reflexión filosófica conduce al sano ejercicio de la crítica; a la responsabilidad intelectual que supone el sostenimiento de las ideas propias, planteos de preguntas y búsquedas del sentido de la vida y al orden del ser humano en su contexto. Para ello, se profundizará la comprensión de algunas respuestas que han sido elaboradas a lo largo de la historia (tanto en autores clásicos de la filosofía griega, medieval y moderna, cuanto en algunos enfoques contemporáneos) que resultan importante al perfil profesional docente, en función de vincular los problemas filosóficos y poder de ese modo diferenciar, valorar, formar criterios, etc. que hacen a la comprensión de la transición y las consecuencias socioculturales que la misma acarrea. [...]

⁴⁸ Res. N° 4165/Consejo General de Educación, Diseño Curricular: Profesorado de Educación Inicial, provincia de Entre Ríos, pp. 67.

MARÍA BELÉN BEDETTI

*Y por último, la Filosofía tiene su razón de ser en la demostración de que América Latina como unidad cultural ha sido capaz de producir una filosofía propia, autónoma y válida. Responde a la necesidad de mostrar cómo es posible darse un pensamiento originario a la vez que va constituyéndose históricamente en original.*⁴⁹

Así, desde el primer año de ambas carreras, puede verse como se aspira a trabajar en esta actitud crítica a partir del contacto con referentes de la tradición que han tematizado algunos de los problemas filosóficos que se erigen como ejes de los contenidos prescriptos para la asignatura, que, a su vez, promueve la difusión y construcción de una filosofía latinoamericana. Esta idea, de que el contacto con la tradición (y aquí aparece mencionada específicamente la periodización tradicional de la filosofía occidental) resulta potente para el desarrollo de una actitud filosófica de cuestionamiento, puede vincularse con la afirmación de Martha Frassinetti de Gallo: "...solo pregunta el que es curioso y ponerse en contacto con los grandes preguntones puede ayudar a que el futuro maestro se vuelva él mismo más curioso e inquisidor".⁵⁰

En la provincia de Jujuy, por su parte, *Filosofía* se encuentra en el primer año del Profesorado de Educación Inicial y en el segundo del Profesorado de Educación Primaria. Ambas unidades curriculares son previstas con el formato de materias y, a pesar de la diferencia en la ubicación dentro de los planes, comparten contenidos, finalidades formativas y el resto de los componentes que incluye el diseño curricular. Es justamente en las finalidades formativas donde se señala que

*La educación filosófica no se limita a la transmisión, recepción y/o imitación de ideas, categorías, conceptos, valores y actitudes. Promueve el poder creador del sujeto, de aquello que hay de más original y libre en su ser personal. Propone contenidos que resultan centrales en la formación docente [...] Asimismo, pretende revalorizar la práctica de la Filosofía como recurso del docente con los y las adolescentes –y también con los niños y las niñas– estos pueden llegar a asumir ideas nacidas de su propia reflexión en relación con el mundo, con los otros y con los valores de la propia cultura y del universo de saberes acumulados por la humanidad.*⁵¹

⁴⁹ Res. N°3171/14 Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa. Anexo. Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria, pp. 36.

⁵⁰ Frassinetti de Gallo, Martha y José, Elena (2011), *Preguntas clave para la enseñanza filosófica: algunas respuestas*, p. 120, Editorial AZ.

⁵¹ Res. N° 2347-E-15, Ministerio de Educación. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección de Educación Superior. Provincia de Jujuy. Anexo único, p. 22.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

El fragmento recuperado inicia con una formulación negativa: aquello a lo que no ha de limitarse la filosofía. Así, busca alejarse de un tratamiento de la disciplina como “transmisora” de distintos tipos de saberes (tanto los conceptuales como otros más vinculados a valores y disposiciones), en tanto se la entiende como potencialmente promotora de sujetos que puedan crear. Así, se entiende a la filosofía como invitación a la creación, por lo que su enseñanza, se puede deducir, no deberá limitarse a la mera presentación de la tradición. Además de ello, como instancia que promueve sujetos libres, se la concibe como herramienta para que las y los docentes en formación puedan luego desplegar en sus aulas sus recursos filosóficos y hacer lo propio con sus estudiantes de los distintos niveles educativos. A partir de ello, también podrán asumir posicionamientos propios en relación con el mundo y la cultura en la que viven.

En la provincia de La Pampa *Filosofía* es una asignatura de primer año de ambos profesorados. Si bien comparte formato curricular, asignación horaria, año de ubicación en los planes de estudios, bibliografía y ejes de contenidos, las finalidades formativas de cada plan se desarrollan de manera diferente. En el caso del Profesorado de Educación Primaria se explicita el carácter problematizador del espacio como relevante para la formación de docentes con actitud de indagación y cuestionamiento. Al mismo tiempo, y en línea con la reflexión de Frassinetti de Gallo presentada anteriormente, afirma el interés por acercar a los y las docentes en formación a modelos filosóficos de construcción de preguntas y respuestas en torno a problemas asociados a la antropología filosófica, la gnoseología y la ética en relación con la cuestión educativa. Así,

se propone organizarla desde una perspectiva que combine el abordaje y la contextualización histórica de diversos enfoques y autores con el planteamiento de ciertos problemas filosóficos centrales.

En este contexto, el planteo de preguntas filosóficas en torno al ser humano y la comprensión de algunas respuestas que han recibido a lo largo de la historia (tanto en autores clásicos de la filosofía griega, medieval y moderna, cuanto en algunos enfoques contemporáneos) resultan claves para un futuro docente, en función de vincular los problemas filosóficos con el surgimiento y el desarrollo de la reflexión pedagógica en nuestra sociedad. (...)

Por último, este acercamiento a las cuestiones filosóficas y sus consecuencias culturales y educativas no puede dejar de lado ciertas contribuciones que al respecto se han desarrollado desde el pensamiento latinoamericano y argentino, en función de contextualizar la reflexión filosófica en nuestro ámbito socio-histórico particular y poner en diálogo estas perspectivas con las provenientes de los enfoques clásicos y de la modernidad occidental.⁵²

⁵² Ministerio de Cultura y Educación (2015), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria, provincia de La Pampa, p. 37.

En este último fragmento se alude explícitamente a pensar una filosofía situada, reconociendo los aportes desde nuestro continente para pensarlos en relación con la filosofía occidental, a la que se refiere anteriormente. En el abordaje de la filosofía de tradición occidental hay una referencia a la periodización clásica de la historia de la filosofía, cuyo abordaje buscaría presentar respuestas a preguntas directamente vinculadas con los problemas filosóficos que organizan los contenidos de la unidad curricular.

Por otra parte, y en línea con lo expresado en el diseño presentado anteriormente, para el Profesorado de Educación Inicial se señala que

el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas, a partir de los cuales se abren horizontes en base a un pensamiento crítico, sólidamente fundado y firmemente orientado. En consecuencia, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres: ejercita a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse solo a la autoridad de la razón.

(...) la reflexión filosófica sobre las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general de los futuros docentes.

No se trata de exponer, sin embargo, una galería de opiniones y de ideas que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Tampoco se pueden desconocer las soluciones que históricamente se han dado a los problemas filosóficos ligados con la educación, pero repetir lo que dijeron otros filósofos no es filosofar. Filosofar es hacer poner en diálogo el pensamiento de los filósofos con las problemáticas actuales, hacer que digan algo hoy, para entrar con ellos o contra ellos al debate.

(...) se propone organizarla desde una perspectiva que combine el abordaje y la contextualización histórica de diversos enfoques y autores con el planteamiento de ciertos problemas filosóficos centrales.⁵³

Aquí, si bien se retoma la idea de una enseñanza centrada en los problemas filosóficos que ponga en diálogo a la tradición con el presente, se hace alusión a la formación de ciudadanas y ciudadanos libres a partir del ejercicio de la crítica y el reconocimiento de diversas posturas que demandan una actitud de respeto pero que pueden ser juzgadas racionalmente. Al mismo tiempo, se presenta la relevancia del abordaje filosófico del problema educativo y sus sentidos, especialmente importante si se tiene en cuenta que este es el único espacio de índole filosófica del plan de estudios.

⁵³ Ministerio de Cultura y Educación (2015), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial, provincia de la Pampa, p. 40.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

En la provincia de La Rioja existen diferencias entre ambos diseños curriculares. Estos fueron aprobados en años diferentes y Filosofía, como materia, aparece con diferentes cargas horarias y en distintos años del plan de estudios en las propuestas para el nivel inicial y el nivel primario.

Para el Profesorado de Educación Primaria las finalidades formativas entienden la relevancia de la disciplina en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de pensar críticamente, particularmente, cuestiones vinculadas a la educación y la enseñanza. Si bien no se explicitan relaciones con conceptualizaciones didácticas, al igual que en la mayoría de las jurisdicciones que se han presentado, es clara la concepción de una filosofía como actividad desnaturalizadora y asociada al pensamiento crítico situado en la práctica educativa como parte del perfil profesional de la carrera. Al igual que algunas de las propuestas ya aludidas, también refiere al pensamiento latinoamericano.

La filosofía, en tanto manifestación de la capacidad reflexiva y auto reflexiva del ser humano, es una disciplina fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y riguroso. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten insumos a la reflexión sobre la práctica y la renovación de experiencias pedagógicas.

En este escenario, la Filosofía se presenta como una herramienta que nos permitirá leer y comprender la realidad social, cultural, política y económica necesaria para el conocimiento del proceso, de la práctica y del campo educativo, por lo tanto, se abordaran las líneas fundamentales del pensamiento Occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación de nuestro país.⁵⁴

Por otra parte, en el Profesorado de Educación Inicial, se asume también el desarrollo de habilidades de reflexión asociadas a la filosofía que se pretenden trabajar con las y los docentes en formación, a la vez que reconoce la relevancia que, para ello, tiene el trabajo con la tradición filosófica precedente y contemporánea.

El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión, con el fin de potenciar en el estudiante la capacidad crítica (...)

La presente unidad curricular le otorgara un lugar de análisis privilegiado a diferentes teorías del conocimiento filosófico y las pondrá en diálogo con las disciplinas y los

⁵⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2014), Diseño curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria, provincia de La Rioja, p. 35.

MARÍA BELÉN BEDETTI

*momentos históricos. También abordará contenidos de movimientos actuales que focalicen preguntas en torno al hombre, la sociedad y la educación.*⁵⁵

La provincia de Mendoza presenta una “síntesis explicativa” de esta asignatura del tercer año de ambos profesorados, a la que siguen una serie de expectativas de logro:

Se propone desarrollar las posibilidades de comprensión, problematización y reflexión sobre el mundo que brinda el contacto con textos y argumentaciones filosóficas. Los ejes problematizadores (conocimiento, hombre, acciones, valores y mundo) constituyen posibles caminos de iniciación y cruce con el objeto de potenciar en el estudiante la capacidad de crítica y cuestionamiento de los saberes (...).

La asignatura pretende provocar y convocar a pensar de muchas maneras diferentes, fundamentalmente desde un punto de partida que problematiza el presente contemporáneo y su diálogo con la tradición histórica, en vistas a una formación integral en términos de desarrollo de un espíritu crítico y libre. (...)

*•Generar espacios de transformación de los modos tradicionales y naturalizados en los que pensamos lo real y lo posible, la educación y los sujetos, las prácticas y los discursos y los plurales vínculos que establecemos con la educación, los sujetos, las prácticas y los discursos.*⁵⁶

El inicio de este fragmento refiere a la importancia del contacto con los textos filosóficos, algo que había señalado Obiols en su desarrollo de las distintas modalidades de enseñanza de la filosofía. Al mismo tiempo, e inmediatamente a continuación, se señala la estructura de los contenidos desde la presentación de ejes problemáticos, que alude más bien a otra de las modalidades identificadas con Obiols. En este sentido, puede verse como las modalidades se presentan como categorías generales que no necesariamente dan cuenta de las propuestas concretas, en tanto suelen combinarse de diferentes maneras. El diseño curricular, además, no presenta bibliografía específica ni desagrega autores y corrientes específicas dentro de los contenidos que se incluyen en cada eje problemático.

A su vez, el enfoque pretende aportar a la construcción de docentes con capacidad de ejercer la crítica y desnaturalización en las propias prácticas educativas, por lo que la filosofía se sitúa en el perfil profesional, desde el diálogo del pasado con las problemáticas del presente. La tradición participa del diálogo, pero no se aborda como un fin en sí misma.

⁵⁵ Res. N° 2131/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja. Diseño curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Inicial, provincia de La Rioja, p. 81.

⁵⁶ Dirección General de Escuelas (2014), Diseño Curricular de la provincia de Mendoza. Profesorado de Educación Inicial, provincia de Mendoza, p. 71.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

Misiones propone a *Filosofía* como asignatura del primer año de ambas carreras y, antes de las finalidades formativas, realiza una sucinta presentación de la unidad curricular en la que afirma que esta “trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar” para luego, en la misma página, pasar a enumerar lo que se espera desde el espacio:

- Comprender los debates contemporáneos más significativos para abrirse a las huellas de la historia de la filosofía, que, presentes en muchos planteos actuales, exigen conocer, revisar y resignificar autores “clásicos” de la filosofía, y, simultáneamente, permiten ir construyendo una comprensión de qué significa hoy pensar filosóficamente.
- Asumir un pensamiento crítico en relación a los temas propiamente educativos desde una perspectiva filosófica.
- Articular entre diversos puntos de vista teóricos y su relación con distintas concepciones educativas, pedagógicas y didácticas.⁵⁷

Aquí nuevamente se piensa la enseñanza de la filosofía como una mediación entre la filosofía como revisión de la historia y tradición de la disciplina y la práctica del filosofar como actividad. Esta perspectiva es a la que suele identificarse como “interpretación débil” de la dicotomía que representaban las posturas de Kant y Hegel.⁵⁸ Al mismo tiempo, se propone una enseñanza que contextualiza el recorte de contenidos que prioriza el perfil profesional formativo de las carreras al situar las reflexiones en el marco de aquello que se considera mayormente vinculado a problemáticas educativas.

Río Negro propone una única *Filosofía* en ambos planes de estudios y en el segundo año de ambas carreras. Esta asignatura es presentada desde el componente “finalidades formativas”, y afirma que

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motorizado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico (...) Se propone una unidad curricular que propicie la interrogación de las prácticas naturalizadas, así como la reflexión en torno a los supuestos implícitos en las prácticas educativas (...) Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en

⁵⁷ Res. N°332 Ministerio de Cultura, Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Programación y Evaluación Educativa. Provincia de Misiones (2014), Anexo I. Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, provincia de Misiones, p. 21.

⁵⁸ Obiols, Guillermo, 2008, *Ob. Cit.*

MARÍA BELÉN BEDETTI

*“alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.*⁵⁹

En este recorte se señalan algunas actitudes filosóficas que se pretende trabajar con los y las docentes en formación, forma de abordaje que puede remitir al trabajo de Cerletti cuando afirma que

*El reto consistiría en encontrar algo germinal del filosofar de los filósofos que puede ser actualizado en los aprendices de filosofía... Ese espacio común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar.*⁶⁰

En la asignatura presentada, el diálogo con filósofas y filósofos de la tradición parece tener la función de reconocer, en autoras y autores de la historia de la filosofía, formas de interrogación y cuestionamiento de sus propios presentes, actitud de crítica y desnaturalización que se consideran valiosas para el perfil profesional de las y los docentes en formación.

En la provincia de Salta la materia *Filosofía* se ubica en el tercer año del Profesorado de Educación Inicial y en el cuarto de primaria. En ambos casos comparten los contenidos de enseñanza, cuya presentación es antecedida por una enumeración de cinco finalidades educativas entre las que se encuentran:

- Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva el accionar profesional.*
- Reconocer el valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social. (...)*
- Promover la capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.*⁶¹

Los contenidos se encuentran organizados en cinco problemas filosóficos: filosofía y educación, el pensamiento lógico, el problema del conocimiento y del conocimiento científico, y la cuestión antropológica. Dentro de estos problemas no se hace alusión explícita a autores o corrientes particulares de la tradición y

⁵⁹ Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro (2015), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial, provincia de Río Negro, p. 38.

⁶⁰ Cerletti, Alejandro, 2008, *Ob. Cit.*, p. 28.

⁶¹ Res. N° 1229. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, provincia de Salta. Anexo, p. 62.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE...

en la bibliografía se listan cinco textos, dos de los cuales abordan la cuestión de la filosofía para niños.

Como se puede ver en la enunciación de las finalidades, estas tienen que ver directamente con habilidades y actitudes que se asocian al filosofar, lo que es perfectamente coherente con el resto de los componentes. Es decir, se opta, aunque sin mencionarlo, por pensar la enseñanza de la filosofía desde el filosofar y se escoge la modalidad problemática. Por otra parte, se alude a la profesión concreta para la que se incluye la materia, en tanto se menciona “el accionar profesional” y “la reflexión de la experiencia personal, educativa y social”, a la vez que se inicia el abordaje de contenidos con el problema filosófico de la educación.

Consideraciones sobre lo relevado

El trabajo con la documentación muestra escasa alusión explícita a perspectivas teóricas vinculadas con la enseñanza de la filosofía. No obstante, se pueden reconocer posicionamientos sobre cómo se concibe a la filosofía y qué se espera de ella y de su forma de abordaje, aun sin referir de manera manifiesta a conceptos de lo que hoy ya es un campo disciplinar con producciones conceptuales reconocidas y valoradas, como lo es la didáctica específica de la filosofía.

La inclusión de asignaturas filosóficas en las jurisdicciones es diversa, tanto en la cantidad como en sus características específicas (ubicación en el plan de estudios, formato curricular, carga horaria y nombre, entre otras cuestiones). Se puede observar que predominan aquellos espacios que tematizan filosóficamente a la educación, la ética, la antropología y el conocimiento.

Desde las asignaturas que se presentan con el nombre *Filosofía*, se observa que las orientaciones y finalidades que las encuadran, en los diseños curriculares, revisten diferencias tanto en la forma en que se presentan como en el contenido de sus indicaciones. En líneas generales, se percibe que todas adoptan un enfoque que busca equilibrar la comprensión de las tradiciones filosóficas con la capacidad de abordar problemas contemporáneos, en algunos casos situados en la realidad latinoamericana, y desarrollar habilidades críticas y argumentativas. Estos enfoques varían según la jurisdicción, aunque, en general, enfatizan la relevancia de la filosofía como parte sustantiva de la formación de docentes reflexivos y críticos.

Otro aspecto para destacar es que prevalece muy ampliamente la organización de los contenidos en ejes que dan cuenta de problemas filosóficos,

aspecto que se refleja en las orientaciones didácticas al acentuar el carácter de la filosofía como actividad de pensamiento y no mera reconstrucción de la historia de las ideas. Así, la tradición filosófica se hace presente, aunque en un segundo plano, sin ser entendida como fin en sí misma, tal como se indicara en la normativa nacional revisada. Es decir, se reconoce la importancia de estudiar a la tradición, pero se enfatiza la relevancia de pensar filosóficamente cuestiones contemporáneas y educativas: se busca conectar las reflexiones filosóficas pasadas con desafíos y problemas actuales en general, así como del campo educativo.

A su vez, en tanto las orientaciones para el abordaje didáctico de los espacios son planteadas de manera general, se entiende que las propuestas se distancian del tecnicismo y presentan lineamientos que han de ser insumo para que cada docente configure un plan de trabajo situado. En este punto podríamos entrever que, ante la idea de una didáctica crítica, que no establece formas de enseñanza universales y otorga un lugar central a quien enseña en cada caso, se dejan a un lado las prescripciones vinculadas a esta dimensión proyectiva de la didáctica. No obstante, esta misma idea se encuentra presente en modelos que han sido pensados por referentes del campo disciplinar, por lo que aun desde esta postura sería posible referir a ellos. Además, y en cuanto a la formación de docentes de filosofía, ya desde hace algunas décadas ésta incluye a la didáctica específica, por lo que es posible suponer que quienes se han formado en el último tiempo conocen las referencias teóricas más extendidas del campo.

En síntesis, el trabajo realizado muestra que los planes de estudios incluyen componentes que aspiran a orientar las prácticas de enseñanza, pero que suelen estar formulados sin referir al campo disciplinar que justamente se encarga de pensar sistemática y conceptualmente esta cuestión. Pensando en futuras reformas, resultaría un gran reconocimiento al saber construido por la didáctica específica de la filosofía el que fuera referido más explícitamente en estas instancias de definición del curriculum.

"Enseñar a enseñar historia hoy: problematizaciones y apuestas posibles para un análisis crítico de los dispositivos de formación docente inicial"

Artículo de María Celeste Cerdá y María Noel Mera

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 208-237 | ISSN N° 1668-8090

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

TEACHING HOW TO TEACH HISTORY TODAY:
PROBLEMATIZATIONS AND POSSIBLE STAKES FOR A
CRITICAL ANALYSIS OF INITIAL TEACHER TRAINING
DEVICES

María Celeste Cerdá

Facultad de Filosofía y Humanidades / Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
mcelestec@hotmail.com

María Noel Mera

Facultad de Filosofía y Humanidades / Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
maria.noel.mera@unc.edu.ar

Fecha de ingreso: 23/11/2023 | Fecha de aceptación: 10/07/2024

Resumen

Atendiendo a la complejidad que presenta la formación docente inicial y la desafiante tarea que enfrentan quienes enseñan Historia y Ciencias Sociales hoy, este artículo retoma algunos interrogantes apostando a una mirada crítica de los trayectos de educación superior. ¿Cuáles son los saberes/ haceres requeridos en el oficio de enseñar Historia? ¿Qué papel juega la Didáctica entre ellos? ¿Qué vínculo se teje entre los saberes didácticos y los espacios de práctica? ¿Qué profesores en historia son necesarios para el siglo XXI? Nos proponemos argumentar a favor de la Didáctica de la Historia como disciplina de referencia en la formación docente, desde la convicción de que se trata de un campo privilegiado para abrir la conversación a propósito de algunas problemáticas claves de los



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

recorridos que se siguen para devenir profesores. Tomando como dispositivo de referencia el Profesorado en Historia que ofrece la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, apostamos a una mirada crítica, interrogativa y propositiva.

Palabras Clave: *Enseñanza de la Historia, Dispositivos de Formación, Docente Inicial, Didáctica de la Historia*

Abstract

In view of the complexity of initial teacher training and the challenging task facing those who teach History and Social Sciences today, this article takes up a number of questions in order to take a critical look at higher education courses. What is the knowledge/know-how required in the profession of teaching History? What role does Didactics play among them? What link is woven between didactic knowledge and the spaces of practice? Which History teachers are needed for the 21st century?

We intend to argue in favour of Didactics of History as a discipline of reference in teacher training, based on the conviction that it is a privileged field to open the conversation about some key issues in the paths that are followed to become teachers. Taking as a reference device the History Teacher Training offered by the Faculty of Philosophy of the National University of Cordoba, we bet on a critical, questioning and proactive look.

Keywords: *History Teaching, Initial Teacher, Training Devices, Didactics of History*

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

Algunos interrogantes iniciales para hilvanar reflexiones: a modo de introducción

La problemática de la formación docente inicial atraviesa nuestras preocupaciones como profesoras de práctica e investigadoras en el campo de la Didáctica de la Historia. En este artículo compartimos una serie de interrogantes a partir de los cuales nos proponemos visitar algunas de las notas distintivas de los dispositivos de formación y, en particular, analizar críticamente la situación actual del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿Cuáles son los saberes/haceres requeridos en el oficio de enseñar historia? ¿Qué papel juega la Didáctica entre ellos? ¿Qué vínculo se teje entre los saberes didácticos y los espacios de práctica? ¿Qué profesores en historia para este siglo XXI? Orientadas por estos interrogantes, y a partir de las reflexiones construidas a lo largo del artículo, intentaremos argumentar con claridad nuestra consideración de la Didáctica de la historia como disciplina de referencia en la formación docente.

A partir de estas líneas introductorias, el texto se organiza en tres apartados. En el primero, partimos de una breve reconstrucción de la coyuntura actual para interrogar la formación docente inicial en Historia. Ofrecemos también una síntesis del estado de la cuestión sobre algunos de los principales debates que han tenido lugar Argentina en torno a la formación docente, poniendo énfasis en aquellos interrogantes relacionados con los saberes que prepararían al profesor para el ejercicio de su oficio en el contexto actual, de qué manera se aprenden esos saberes y cuál es su epistemología propia.

En el segundo apartado, presentamos una descripción y análisis de la propuesta formativa del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de una breve reconstrucción de los derroteros del Plan de Estudios, damos cuenta de los complejos recorridos que han configurado el diseño curricular actual. Nos proponemos reconocer las tradiciones en la formación docente que subyacen en su configuración y los efectos que habilitan u obturan en el devenir profesores las definiciones sostenidas sobre tres elementos claves: la relación saberes didácticos/saberes disciplinares; la escisión teoría/práctica y el status epistemológico de los saberes escolares. Al final del apartado, compartimos dos estrategias didácticas concretas, que intentan problematizar algunas representaciones que un dispositivo con esas notas distintivas podría contribuir a cristalizar.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

Por su parte, en el tercer y último apartado nos situamos en el campo de la Didáctica de la Historia/Ciencias Sociales, recuperando desarrollos que permiten re-pensar las problemáticas bifurcaciones reconocidas en los dispositivos de formación docente. A partir de allí, ofrecemos algunos caminos para resignificar las nociones de saberes disciplinares/saberes didácticos y teoría/práctica, que permitan pensar nuevos derroteros en la formación del profesorado: incorporar la noción de práctica historiográfica, con el propósito de revisar la falsa imagen de que la enseñanza se practica y la historia se investiga; ampliar la noción de “práctica” a otros espacios, para no situar el aula como único horizonte de intervención del profesorado; por último, discutir las residencias tardías. Para finalizar esta parte del artículo, compartimos una reflexión sobre el lugar central de la Didáctica de la Historia en la formación docente inicial y sus aportes a la subjetivación de los futuros docentes como profesionales reflexivos/transformativos.

En el cierre, presentamos una serie de apuestas para pensar y orientar los recorridos de la formación docente, en un contexto que exige mantener abierta la conversación sobre el oficio docente como algo que tiene que ver con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.

La formación del profesorado en Historia ¿nuevamente en cuestión?

La coyuntura presente actualiza la necesidad de preguntarnos dónde estamos situados hoy con relación a la formación docente, en un contexto en el cual, por un lado, el avance de las nuevas derechas cuestiona fuertemente el valor de sostener la educación pública, gratuita y de calidad, como así también pone en tela de juicio la importancia de valiosas instituciones que contribuyen, desde hace décadas, al desarrollo de conocimiento científico y tecnológico en diferentes campos del saber, instalando en el espacio social discursos privatizadores, que se apartan de la consideración de la educación como derecho para plantearla como servicio y mercancía.

En resonancia con los planteos que acabamos de mencionar, desde el último tercio del siglo, pasado comenzaron a fortalecerse algunos discursos, que Simons y Masschelein¹ describen como “desescolarizadores radicales” y que cuestionan el papel de la escuela por considerarla anticuada y superflua, en tanto ya no prepararía para las necesidades del mundo en el que viven los estudiantes y del

¹ Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

mercado laboral en el que deberían insertarse. Estos discursos se reeditaron tras la pandemia de COVID desatada en 2020, que obligó a los espacios educativos a reinventarse y construir estrategias remotas de enseñanza.

En clara disidencia con estas ideas privatizadoras, mercantilistas y desescolarizadoras, acordamos con los autores al señalar que:

Creemos que es precisamente hoy -en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente- cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace (...) Muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por el antiquísimo temor -e incluso por el odio- a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece 'tiempo libre', que transforma los conocimientos y destrezas en 'bienes comunes', y por lo tanto, tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo, para cambiarlo de un modo impredecible.²

Es este contexto actual complejo donde nuestro oficio de profesores se pone en cuestión, el que tomamos como punto de partida para recuperar interrogantes que nos parecen interesantes, porque habilitan una serie de reflexiones que no tienen la pretensión de dar respuestas acabadas a las preguntas que aquí se plantean, sino de ser leídas como una invitación a mantener abierta una conversación que, desde esas inquietudes, planteamos a propósito de nuestras apuestas para la formación docente inicial de profesores en Historia.

Hace ya casi tres décadas, en el contexto de implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, María Cristina Davini³ -una referente ineludible en el campo de la formación docente en Argentina- planteaba que en los momentos históricos de cambio político y de transformaciones profundas, es muy común que diversos actores sociales tomen la palabra en el espacio público para sentar posición en materia educativa y que, en ese marco, la formación docente vuelva a *estar en cuestión*. Así, la preparación que reciben los estudiantes en las carreras de grado y el perfeccionamiento permanente ganan centralidad en el discurso social cada vez que se diagnostica que la educación está en crisis y que se manifiesta la insatisfacción por los escasos logros de la escuela: el desigual acceso, los alarmantes números de deserción escolar, los malos resultados que

² Masschelein, Jan y Simons, Maarten, 2014, *Ob. Cit.*, p. 12.

³ Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

muchos estudiantes obtienen en las evaluaciones de contenidos básicos como lectura, escritura y cálculo, entre muchos otros aspectos.

Leer esas coyunturas complejas como oportunidades para detenernos a pensar dónde estamos situados con relación a la formación y el desarrollo de la docencia y qué caminos podríamos tomar para reorientar las acciones que nos parece interesante retomar, nos lleva a apartarnos de aquellos posicionamientos que hacen responsables a los docentes y su formación de las crisis educativas y que asientan todas las expectativas de transformación del sistema en el mejoramiento de esos trayectos de preparación inicial y continua. Coincidimos con Davini⁴ cuando señala que esa sería una mirada, cuanto menos, reduccionista e ingenua de los complejos y multideterminados escenarios educativos y de las formas en las que se va configurando -desde la trayectoria de cada sujeto, inserta a su vez en tramas de intereses y de pujas entre diferentes proyectos- el oficio docente, que no es una cuestión meramente técnica, sino también política.

Como lo han planteado referentes en el campo,⁵ la reflexión pedagógica y la investigación educativa han tendido a considerar la formación docente como un proceso social⁶ complejo y de larga duración,⁷ al mismo tiempo que demostraron que los ámbitos que tienen impacto formativo en los docentes no se limitan a espacios formales de preparación inicial -universidades y/o institutos-, sino que existen otros momentos que tienen un gran peso en la construcción de las diversas maneras de ejercer el oficio de enseñar: la biografía escolar previa y la socialización profesional en los lugares de trabajo.⁸

⁴ Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*

⁵ Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós; Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*; Davini, María Cristina (2002), "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas". En Davini, María Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers Editores, pp. 13-37; Davini, María Cristina (2015), *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.

⁶ Contreras Domingo, José (1987), "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", *Revista de Educación*, n°282, pp. 203-231; Popkewitz, Thomas (1990), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universidad de Valencia.

⁷ Terhart, Ewald (1987), "Formas del saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", *Revista de Educación*, n°284, pp. 133-158.

⁸ Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

Esto condujo a algunos autores a plantear la formación inicial como una “empresa de bajo impacto”,⁹ indicando que todo lo hecho y/o aprendido en ese período sería olvidado o abandonado durante el ejercicio profesional de la docencia. Aunque es innegable la influencia de los aprendizajes previos -implícitos en las biografías estudiantiles- y la importancia de todo lo que se incorpora en la vida laboral, la difusión acrítica de aquella idea del poco impacto de la formación inicial y de su carácter improductivo y superfluo, generó una desvalorización de esa primera etapa del trayecto formativo que produciría un “riesgoso hiato en la formación”.¹⁰

Coincidiendo con Diker y Terigi¹¹ cuando proponen sostener el interrogante por la eficacia de la etapa inicial como instancia preparatoria para que los docentes empiecen a enseñar, Davini afirma que es el momento en el cual se generan nada menos que los cimientos de la acción, habilitando el ejercicio de la profesión a partir de la construcción de capacidades, habilidades, saberes y prácticas que no deberían dejarse libradas al conocimiento meramente empírico o a la “prueba y error”:

*Antes de decretar que la formación inicial sea de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en ese proceso. ¿Los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autoevaluación de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico?*¹²

Estos potentes interrogantes acerca de qué necesitarían saber y saber hacer los docentes de Ciencias Sociales¹³ y cómo han sido preparados, esto es, qué intervenciones formativas facilitarían la construcción de esos saberes, nos interpela especialmente en tanto profesoras-investigadoras a cargo de cátedras

⁹ Terhart, Ewald (1987), *Ob. Cit.*; Liston, P, Daniel y Zeichner, Kenneth (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.

¹⁰ Davini, María Cristina, 2015, *Ob. Cit.*, p. 22.

¹¹ Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, 1997, *Ob. Cit.*

¹² Davini, María Cristina, 2015, *Ob. Cit.*, p. 23.

¹³ Pagés Blanch, Joan (2011), “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, n°40, pp. 67-81.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

de didáctica y de práctica del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba, espacios desde los cuales reinventamos año a año, con cada nueva cohorte de estudiantes-practicantes, una apuesta formativa desde la convicción de que es posible -y necesario- enseñar (y aprender) a enseñar, reconociendo que esa tarea conlleva un compromiso que es a la vez pedagógico, político y social.

Quienes nos dedicamos a la formación de formadores debemos asumir esa responsabilidad, y sumar a los anteriores interrogantes que guían la reflexión -sobre los saberes necesarios para el ejercicio de nuestra profesión y acerca de las intervenciones formativas que promoverían su construcción- una tercera pregunta, que acentúa la necesaria relación que sería deseable tejer entre los dispositivos -universitarios, en nuestro caso- de formación docente inicial y el espacio escolar en tanto territorio con lógicas y demandas propias, complejas, dinámicas y específicas según el momento histórico y los diversos contextos sobre los cuales estemos trabajando. Ese diálogo podría partir de un interesante aporte de Andelique¹⁴ cuando se pregunta qué profesores de historia necesitan hoy las escuelas.

Poner el acento en las necesidades actuales de las escuelas para repensar la formación del profesorado nos permite recentrar la discusión sobre los saberes del oficio docente, reconociendo que no en pocas ocasiones la atención y la escucha de esas demandas, que podrían derivar en diálogos fecundos, se encuentra ausente en las instancias formativas iniciales, lo que produce cierto efecto de aislamiento, distancia o escisión entre los espacios de Educación Superior donde se forman formadores y el sistema para el cual... ¿se los estaría preparando?

Aunque la educación histórica en los diferentes niveles de la escolarización obligatoria en Argentina es un campo ampliamente tematizado,¹⁵ es bastante frecuente encontrarse con colegas docentes que afirman no sentirse preparados para la desafiante tarea que implica enseñar Historia a niños y jóvenes en el siglo XXI, con estudiantes que no le encuentran sentido al aprendizaje de hechos y

¹⁴ Andelique, Carlos Marcelo (2011), "La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?", *Clío & Asociados*, n° 15, pp. 256-269. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf

¹⁵ Véanse al respecto, por ejemplo, el reciente y muy interesante trabajo coordinado por dos referentes en el campo, Finocchio, Silvia y González, María Paula (2023), *La Historia en la Escuela. Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*, Buenos Aires, Editorial Biblos; así como también textos previos de ambas autoras, y otros trabajos valiosos de G. De Amézola y L. F. Cerri; G. Funes; M. Jara; V. Salto; M. Coudannes; M. Andelique; V. Pappier por citar solo algunos/as colegas docentes que han investigado escenarios y experiencias de enseñanza de la historia en Argentina y América Latina.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

procesos que representan como lejanos en el tiempo y el espacio, así como poco significativos para comprender su propio mundo.

Los docentes enfrentamos cotidianamente escenarios complejos y multideterminados, que debemos aprender a interpretar inteligentemente para poder tomar decisiones acordes a cada situación singular, actualizando nuestras alternativas en la inmediatez de nuestras prácticas. De allí que leer el contexto y las necesidades cambiantes de los sujetos escolares en cada momento sea una habilidad clave y un desafío enorme para quienes estamos a cargo de dispositivos de formación docente inicial.

Ante este panorama tan complejo, está claro que los saberes que informan y subyacen a la tarea docente no se limitan a lo estrictamente disciplinar -esto es, lo histórico y lo didáctico en nuestro caso-: es evidente que nadie puede enseñar lo que no sabe, con lo cual, que quien pretende construir propuestas de enseñanza de la historia debe manejar el contenido y sus formas de transmisión. Pero quien asume esa tarea, se enfrenta a mucho más que eso: desarrolla una labor creativa, artesanal y casuística. Se trata de una construcción metodológica¹⁶ que articula complejos cruces entre las lógicas propias del contenido y las lógicas de las interacciones, que se dan entre sujetos con diferentes posibilidades de apropiación, siempre situados en contextos particulares donde dichas lógicas se entrecruzan.

Formar y formar-se¹⁷ en la enseñanza, por tanto, es mucho más que saber el contenido y conocer algunas estrategias para su socialización, y de allí que plantear si se necesita “más historia o más didáctica” nos parezca una manera, cuanto menos, insuficiente de dar la discusión sobre qué forma en la formación del profesorado, porque la sola inclusión de nuevos contenidos que aborden estas

¹⁶ Se alude aquí a la categoría propuesta por Gloria Edelstein: “La construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan. Construcción casuística, singular, por tanto, relativa, que se genera -por parte de maestros y profesores- a diferentes escalas (programa, unidad y clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto a las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza”. Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, pp. 177-178.

¹⁷ Edelstein, Gloria, 2011, *Ob. Cit.*

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

cuestiones en las materias “pedagógicas” y afines o la creación o multiplicación de cátedras de didáctica y de práctica no solucionan –o sólo lo hacen parcialmente– algunas de las cuestiones de fondo que entendemos se deben plantear.

Asumimos los dispositivos de formación docente¹⁸ como entramados complejos que requieren pensarse integralmente, al interior de los cuales se habilitan u obturan determinadas experiencias de subjetivación,¹⁹ esto es, distintas formas de devenir²⁰ docentes de acuerdo a los sentidos que se atribuyen al oficio de enseñar y a cómo esas significaciones imprimen diferentes racionalidades, distintas formas de concebir a los sujetos en formación, diversas maneras de vincular los saberes que los prepararían para las tareas que se les asignen según las finalidades que se les atribuyan, entre otras cuestiones.

¿Apostamos por la didáctica de la historia como la disciplina de referencia para la formación del profesorado? Sí, decididamente, y es intención del presente artículo argumentar en ese sentido, porque entendemos que es un campo privilegiado para abrir la conversación a propósito de dos problemáticas claves de esos recorridos que se siguen para devenir docentes: por un lado, la vinculación o separación entre los dos saberes disciplinares que deberían nutrir los trayectos de formación: los historiográficos y los didácticos; por otro, la relación teoría-práctica en la construcción del oficio de enseñar.

¹⁸ En este artículo, se entienden estos dispositivos educativos como un “conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales”. En Yurén Camarena, Teresa; Navia Antezana, Cecilia y; Saenger Pedrero, Cony-Brunhilde (coords.) (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Ediciones Pomares S.A.

¹⁹ Se entiende la experiencia, en un sentido foucaultiano, como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación”. En Foucault, Michel (2003). *Historia de la Sexualidad. 2. El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p. 8.

²⁰ Cuando se dice “devenir” se hace alusión a una particular manera de comprender la formación docente como experiencia de subjetivación, desde la idea de “llegar a ser” y también a la de “ir siendo”, cambiar o moverse, esto es, ser errante que va tomando ciertas formas a partir de procesos de cambio y resignificación de experiencias que comienzan mucho antes del cursado de la carrera de Profesorado en Historia y que no terminan con el paso por la formación inicial, pero a la cual estos dispositivos le imprimen algunas marcas y matices relacionados con los supuestos desde los cuales se piensa el oficio de profesores/as, la forma en que se estructura el cursado, los campos de saber a partir de los cuales se organizan, entre otras cuestiones.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

En un contexto que demanda a la historia escolar el desarrollo del pensamiento histórico crítico y la construcción de una ciudadanía democrática y comprometida con la acción social: ¿Cuáles son los saberes/haceres requeridos en el oficio de enseñar historia? ¿Qué papel juega la didáctica entre ellos? ¿Qué vínculo se teje entre los saberes didácticos y los espacios de práctica? ¿Qué profesores en historia se requieren para este siglo XXI?

Tomando como dispositivo de referencia el Profesorado en Historia que ofrece la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, FFyH y UNC), intentaremos argumentar en el presente artículo desde nuestro posicionamiento acerca de la didáctica como la disciplina de referencia en la formación docente.

¿Más historia o más pedagogía? ¿Aprender teorizando o haciendo? Reformulando viejos interrogantes para problematizar la propuesta formativa de profesores en Historia de la UNC

La delimitación de las didácticas específicas como campos de producción de conocimientos no ha sido un proceso simple. Parte de esta dificultad se explica por la difícil vinculación que ha mantenido -y mantiene- con otras disciplinas. El tiempo transcurrido desde su surgimiento en la década del '70 del siglo pasado, como resultado de múltiples procesos "disolventes" y de "fragmentación" en el campo de las Ciencias de la Educación y de la didáctica general,²¹ no ha acallado el debate. Las posiciones en torno a la "autonomía" de las didácticas específicas -esto es, un estatus epistemológico propio- ha seguido siendo hasta tiempos recientes objeto de disputas.

En el caso de la Didáctica de la Historia, existen posicionamientos que la señalan como parte de las Ciencias de la Educación y otros que proponen pensarla como una subdisciplina de la Ciencia Histórica. Aunque excede los propósitos del presente artículo, cabe advertir que las respuestas que se den a este debate tienen implicancias no sólo teóricas, sino que también abarcan disputas territoriales en las comunidades académicas.

²¹ Davini, María Cristina (1996), "Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales". En Alicia Camilloni, *et. al.* (Comps), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 41-73.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

La institucionalización de la Didáctica Especial²² en el profesorado en Historia de la FFyH de la UNC puede darnos indicios acerca de algunos de estos derroteros. Modificando el original de 1986, el Plan de Estudios vigente fue aprobado en 1993, con revisiones de tipo administrativas en 2011 y 2017. Está organizado en un Ciclo Introductorio Común a la Licenciatura y el Profesorado, un Ciclo de Formación y, por último, un Ciclo Formación Profesional.

En el Primer y Segundo Ciclo, encontramos trece asignaturas disciplinares o afines, un Taller de Aplicación, cuatro espacios denominados Conexos y dos Asignaturas Optativas,²³ un idioma y, para el caso del Profesorado, tres asignaturas pedagógicas/didácticas, todas distribuidas de Primero a Cuarto año. El Ciclo de Formación Profesional, ubicado en el Quinto Año del trayecto, se conforma con dos espacios, el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (Anual) y un espacio conexo.

La cátedra de Didáctica Especial (Historia) fue incorporada al Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Historia en el año 2014, como una materia cuatrimestral a ser cursada en el Cuarto Nivel. Anteriormente, formaba parte de la también denominada Didáctica Especial, perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Educación, cuyo dictado se encontraba a cargo de pedagogos. En ese espacio, las preocupaciones sobre la enseñanza de la Historia se abordaban en instancias de Trabajos Prácticos, en los cuales se trabajaban contenidos de la disciplina, observación de clases y análisis de materiales curriculares propios de esta disciplina escolar. Estas instancias estaban a cargo de Profesores en Historia, constituyendo de esta manera una primera aproximación, si se quiere muy breve, a las reflexiones acerca de la enseñanza de dicha disciplina, que ganaban mayor espacio en la instancia de la residencia docente, a cursar en el Quinto Año de la Carrera.

²² En el caso del Profesorado en Historia de la FFyH de la UNC, al incluir a la Didáctica de la Historia en el Plan de Estudios, se opta por la denominación "Didáctica Especial". Desde nuestra perspectiva -y coincidiendo con los planteos de G. de Amézola -entendemos que la didáctica especial se ocupa de la implementación de aspectos y principios metodológicos de la Didáctica General a la enseñanza de una disciplina, mientras que la Didáctica Específica "pone de relieve los principios didácticos propios y específicos de un ámbito del saber", por lo que al interior de la Cátedra Didáctica Especial: Historia, optamos por esta última denominación. Véase al respecto De Amézola, Gonzalo (2008), *Esquizohistoria, La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, p. 129.

²³ Materias conexas de cursado obligatorio: Antropología Social y Cultural, Sociología, Teoría Política y Economía Política. Se ofrecen diversidad de asignaturas optativas en el ámbito de la Escuela de Historia, la Facultad y la Universidad.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

El año 2015 -inicio de su dictado- marca un punto de inflexión en este recorrido. La didáctica específica de la Historia (que no cambia la denominación y continúa llamándose Didáctica Especial) se institucionaliza como espacio de saber autónomo y cambia su dependencia institucional, perteneciendo desde ese momento a la Escuela de Historia. La cátedra se constituye con especialistas en Didáctica de la Historia, mientras que el resto de las materias del Profesorado, incluyendo el Seminario Taller (anual) de Práctica Docente y Residencia continúan dependiendo de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Esta bifurcación en los caminos, entre una Didáctica de la Historia con una fuerte pertenencia al campo de las Ciencias de la Educación y otra, cuyos derroteros actuales parecen situarla más próxima a la ciencia histórica, invita a repensar el vínculo que nuestra disciplina mantiene con otros campos de saber, en particular con el llamado Trayecto Formativo -focalizando en la cátedra de Práctica Docente y Residencia- y con las denominadas "materias históricas", de acuerdo al Plan de Estudios vigente.

Los documentos curriculares que regulan la carrera (Res 60/2011) marcan para el Profesorado en Historia una duración de cinco años, con una carga horaria mínima de 2600 hs. Las materias de "formación docente", que pertenecen al Área de Profesorado de Ciencias de la Educación son las siguientes: Módulo "Sistema Educativo e Instituciones Escolares"; Módulo "Enseñanza y Currículum", "Didáctica Especial" y "Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia", que se cursa en el Quinto Nivel. Las materias históricas -universales, continentales y nacionales- junto a las introductorias, conexas, concurrentes y optativas -en su gran mayoría pertenecientes o afines al campo del saber histórico- suman un total de diecinueve espacios curriculares y se ofrecen tanto en el Profesorado como en la Licenciatura.

De esta breve descripción surgen algunas inquietudes que nos interesa compartir a continuación, y que nos interpelan como docentes a cargo de las cátedras de Didáctica Especial (Historia) y del Seminario Taller "Práctica Docente y Residencia" cuando pensamos que, sobre un total de veintitrés materias, cinco de ellas pertenecen a la "Formación Docente" -tal como se denomina esa Área Plan de Estudios vigente-, el 85% del trayecto de formación de un profesor/a en Historia gira en torno a las materias históricas o afines, por lo que la Licenciatura y el Profesorado en Historia que ofrece la FFyH difieren en muy pocas materias.

¿Qué diferencias existen entre el quehacer profesional de un historiador y el de un profesor en Historia? ¿Cuáles serían las notas distintivas de la formación de profesores en Historia en el siglo XXI? ¿Qué supuestos sobre los contextos

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

de ejercicio de la profesión, sobre el objeto de enseñanza, sobre los sujetos y sus aprendizajes, y sobre las finalidades de la enseñanza subyacen a una propuesta de formación que parece privilegiar los contenidos disciplinares específicos históricos por sobre los saberes pedagógicos y didácticos, a los que se aborda solamente en cuatro asignaturas que aparecen como mojones aislados respecto del resto del recorrido propuesto? ¿A qué experiencia de subjetivación daría lugar un dispositivo pedagógico como el descrito? Un Profesor en Historia, ¿debería conocer la epistemología del objeto a enseñar o las formas metodológicas en las que se construye el conocimiento histórico en el ámbito académico, que en los planes actuales se reservan solamente para quienes eligen la investigación? Los docentes: ¿pueden pensarse como productores de conocimiento? ¿Sobre qué, en qué campos, de qué maneras?

Como lo plantea Davini²⁴ diferentes tradiciones en la formación docente²⁵ perviven a través del tiempo en los discursos y las prácticas, aunque las condiciones que les dieron origen hayan cambiado sustancialmente. Podríamos tejer como hipótesis que una propuesta como la descrita respondería a cierta “*tradición académica*”,²⁶ según la cual lo esencial en la formación y acción de los docentes es que el sujeto conozca sólidamente la materia que enseñará, mientras que la formación pedagógica se plantearía en términos superficiales, porque una persona con una sólida formación disciplinar podría, casi intuitivamente, construir y orientar formas de enseñanza de esos contenidos, a los que se les reserva en general un lugar de aplicación desde una perspectiva instrumental del saber didáctico: se trataría de saberes que configuran “*recetas*” para actuar en escenarios prefigurados.

Uno de los desafíos mayores a los que un Plan de Estudios con esa conformación nos enfrenta es la necesidad de problematizar fuertemente con los practicantes/residentes algunas ideas que una propuesta así podría contribuir a cristalizar:

-El supuesto de que conocer una disciplina es condición suficiente -no se pone en duda aquí, claro, que sea absolutamente necesaria- para poder

²⁴ Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*, p. 20.

²⁵ Las tradiciones en la formación docente son definidas por Davini como “*configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*”. Según la autora esto explica que, más allá del momento histórico que como matriz las acuñó, sobreviven en el curriculum y en las prácticas, orientando las acciones.

²⁶ Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*, p. 29.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

enseñarla. Así, “saber Historia” habilitaría, casi intuitivamente, las posibilidades de transmisión de esa disciplina.

-La idea de que los saberes “teóricos/disciplinares” se enseñan primero, y los “saberes pedagógicos” se enseñan después, como un dispositivo que se superpone sobre la formación disciplinar específica y que se configura como un campo de “aplicación”, como un “conjunto de técnicas”.

-La idea de que los saberes disciplinares son “interesantes por sí mismos” y que “hay que enseñarlo todo en ese orden” (primero la antigüedad, luego el medioevo, luego la historia moderna, y así sucesivamente) para que los estudiantes comprendan los hechos o procesos contemporáneos.

-Que las reflexiones epistemológicas y metodológicas son propiamente del campo de la investigación, y que los profesores no necesitan aprenderlo porque “la enseñanza se practica, no se teoriza”.

-Que “dar una clase” es sinónimo de “exponer un tema”.

-Que la historia que se enseña en la escuela es la misma que se produce en ámbitos académicos, sólo que sintetizada o en una “versión simplificada”.

-La idea de que los/as historiadores/as “producen conocimiento”, y los profesores de historia reproducen “versiones simplificadas” en las aulas.

De las múltiples cuestiones que se derivan de este tipo de organización del trayecto formativo, nos interesa detenernos particularmente en dos problemáticas que podrían hilvanar algunos de los puntos que detallamos en los párrafos anteriores y que se encuentran estrechamente vinculadas: la distancia, en este dispositivo de formación docente inicial, entre los saberes disciplinares históricos y los saberes disciplinares didácticos, que se hace palpable cuando se incluye en la “Formación Docente” únicamente las cuatro materias estrictamente relacionadas con la enseñanza y los espacios escolares; y, en segundo lugar, el lugar que la teoría y la práctica adquieren un diseño como el que describimos. Expondremos algunas reflexiones al respecto en el siguiente apartado, pero queremos concluir éste compartiendo brevemente dos estrategias didácticas que construimos con el propósito de invitar a nuestros estudiantes a reconocer, problematizar y tensionar algunas de estas imágenes que el dispositivo de formación inicial del Profesorado en Historia de la FFyH de la UNC, como planteamos, podría contribuir a cristalizar.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

El primero es un ejercicio²⁷ que apuesta a recuperar las representaciones sobre el oficio de enseñar construidas por los estudiantes a lo largo de su biografía escolar, partiendo del supuesto de que constituyen esos “fondos de saber”²⁸ que tenemos hechos cuerpo y que es importante interrogar cuando comenzamos nuestro recorrido en el espacio de “Práctica Docente y Residencia”.

Inicialmente, a modo de disparador que intenta movilizar procesos de pensamiento, se narra al grupo total el cuento “Cómo funciona la maestra”, de Susanna Mattiangeli. El relato podría considerarse una especie de retrato de las maestras, de cómo son -y cómo eran en el pasado- “por fuera” -esto es, cómo se ven y se veían- y fundamentalmente, qué hay dentro de ellas y cómo actúan: qué saberes, qué actitudes, qué formas de hacer y de relacionarse permitirían reconocerlas. Como consigna de trabajo, se pide a los estudiantes que escuchen la narración y vayan viendo las imágenes que ilustran el cuento, intentando identificar las dimensiones del oficio docente que permite vislumbrar a partir del cuento.

La segunda parte del ejercicio consiste en un trabajo grupal. A cada equipo se le entrega una cartulina que contiene una silueta vacía, que se referencia como un “cuerpo docente”, en esta idea de que la docencia “encarna” en cada profesor. Inspirados en el título del cuento narrado antes, la consigna es expresar en el afiche elementos que, ubicados en ese cuerpo y sus alrededores, les permitieran responder a la pregunta “¿De qué estamos hechos los profesores de Historia?” ¿Qué forma tenemos? ¿Qué saberes/haceres nos constituyen? ¿Qué tenemos inscrito en nuestros cuerpos? ¿Dónde aprendemos esos saberes/haceres? ¿Con quiénes? ¿Sobre qué nos sostenemos y qué elementos nos rodean?

En el plenario, un estudiante de cada grupo pasa al frente del aula para mostrar su trabajo al resto de sus compañeros y socializar de ese modo las respuestas que construyeron colaborativamente frente a la consigna planteada. Es recurrente ver cómo los estudiantes ubican, generalmente, los saberes históricos en la cabeza de la figura y los saberes didácticos en las manos, como si la Historia fuera “lo que se piensa” y lo pedagógico-didáctico “lo que se hace”; de qué maneras relacionan lo cognitivo con lo afectivo; cómo significan los saberes contextuales que son claves para el ejercicio de nuestro oficio, el impacto que le

²⁷ Un análisis de esta estrategia didáctica puede verse en: Mera, María Noel y Ehdad Avaca, Violeta (2023), “La formación de profesorxs de Historia en Córdoba hoy: representaciones y desafíos para re-pensar nuestras prácticas”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n° 37, e0024. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0024>

²⁸ Davini, María Cristina, 1995, *Ob. Cit.*

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

atribuyen a las biografías escolares en la constitución de sí mismos, entre muchas otras cuestiones que aparecen a partir de esta actividad.

La segunda estrategia intenta tensionar la relación entre la Historia Académica y la Historia Escolar. Se trata de un ejercicio que también planteamos para su resolución grupal, y en el cual les invitamos a que puedan representar gráficamente la relación entre una y otra Historia, iniciando con algunas preguntas que buscan movilizar procesos de pensamiento que potencialmente conduzcan a una discusión en torno a la dimensión epistemológica, didáctica y política del conocimiento histórico escolar y a reconocer estatus epistemológicos diferentes entre una y otra en función de sus finalidades, objetos y materialidades. ¿Existe relación entre la Historia Académica y la Escolar? ¿Cuál sería? ¿Hay una relación de complementariedad? ¿Una se subordina a la otra? ¿Se superponen en alguna medida? ¿Qué notas distintivas permitirían delimitar cada una de ellas?

Generalmente, los estudiantes resuelven gráficamente el ejercicio eligiendo la figura de esferas donde ubican a la Historia Académica y la Escolar. Es interesante analizar en el plenario las relaciones que plantean y que muestran en sus representaciones. Es común que aparezca la Historia Académica situada encima o arriba de la Escolar y con flechas hacia abajo, como si la segunda fuera una derivación lineal de la primera, acompañada a veces de palabras como “bajada” o “simplificación”; en otras ocasiones las muestran solapadas, como complementarias, o en un mismo nivel como esferas que no entran en contacto. La actividad permite tensionar y problematizar la compleja relación entre esas dos formas de representar el pasado y comenzar a delimitar las notas distintivas del conocimiento histórico escolar.

Ambos ejercicios tienen como finalidad traer a la discusión representaciones que los estudiantes construyen sobre el oficio de enseñar y sobre el objeto de enseñanza a lo largo de sus biografías escolares y en los cuatro años previos de cursado universitario, porque consideramos que es un interesante punto de partida problematizar y tensionar esas imágenes que a veces se presentan poco complejas, simplistas o cristalizadas y que, como hipótesis, podrían derivar de la forma en que se organiza el dispositivo que describimos anteriormente. Verbalizarlas, hacerlas conscientes y poder pensar a partir de ellas puede ser un importante puntapié inicial de las reflexiones a las que se los invita en el recorrido por un Seminario Taller en el cual desarrollan nada menos que su primera experiencia de práctica docente.

El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado: ¿un puente para superar viejas -y falsas- dicotomías?

Decíamos que una de las disociaciones que nos interpela es aquella que separa la disciplina (histórica) y la profesión (docente), identificada comúnmente con los saberes didácticos, que serían los “específicos” o propios del oficio de enseñar. En este sentido, ha sido común identificar a la didáctica como un “área externa” a la ciencia histórica, que debería buscar en otras disciplinas -fundamentalmente las Ciencias de la Educación- sus conceptos y marcos procedimentales. Desde nuestra perspectiva, resulta indispensable el diálogo constante con el campo de saber histórico, si entendemos que uno de los espacios en los cuales por excelencia se producen significados -normados o no- sobre el pasado es la escuela.²⁹

Este vínculo con la disciplina de referencia se establece a nivel epistemológico, es decir, en un abordaje común acerca de los modos particulares de construcción de los conocimientos y de su relevancia o usos sociales. La escuela, como espacio social particular de construcción y circulación de saberes históricos requerirá -en todo caso- de otros marcos teóricos, pedagógicos, psicológicos y didácticos para abordar su especificidad, pero son solo eso: notas distintivas de los saberes históricos escolares, necesariamente en diálogo con el campo disciplinar de la historiografía. ¿Cómo comprender los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad y el tiempo histórico? ¿De qué manera pueden construirse nociones como contextualización y empatía histórica en la escuela? ¿Qué posibilidades de aproximarnos de forma crítica a las evidencias históricas tenemos en los escenarios de la Educación Básica?

Interrogantes como los planteados darían cuenta de la fuerte inscripción de la didáctica específica en la disciplina histórica, porque requieren -tanto para su formulación como para su posible resolución- de una sólida formación en saberes provenientes de la Didáctica de la Historia y de la Pedagogía. En los procesos de formación de futuros profesores resulta fundamental, entonces, que las llamadas “materias disciplinares”, además de los contenidos históricos específicos, enseñen a “pensar históricamente”,³⁰ haciendo a los docentes capaces de significar el pasado dentro de ámbitos específicos.

²⁹ Plá, Sebastián (2005), *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés Editores, p. 17.

³⁰ Sobre esta polisémica noción, véase, por citar solo un ejemplo, el interesante artículo de Pagés, Joan (2009), “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 7, pp. 69-91. En él, se sintetizan con gran claridad algunas de las formas en que se ha definido el pensamiento histórico.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

No son pocas las investigaciones que señalan, en las prácticas docentes universitarias, el fuerte peso de perspectivas academicistas -tradición que caracterizábamos en el apartado anterior- y la recurrencia de metodologías basadas en enseñanzas transmisivas, clases expositivas y discusión bibliográfica como formas predominantes en los trayectos de formación, que dificultarían enormemente la construcción de habilidades relacionadas con el pensar históricamente que, sostenemos, es indispensable en la formación de docentes en Historia hoy. Nuestras propias indagaciones dan cuenta de las dificultades que plantean estudiantes del profesorado en Historia para pensar/diseñar sus propuestas de enseñanza desde perspectivas críticas que superen las formas más tradicionales de la historia escolar. Parte de la posibilidad de superar estas dificultades radica, como sosteníamos, en replantear la relación entre disciplina y profesión, es decir, entre el trayecto de “formación profesional” y el trayecto de “formación histórica”, tendiendo un puente entre ambos.

Requiere también, en estrecho vínculo con lo anterior, poner en discusión el vínculo entre teoría y práctica -que un trayecto formativo como el descripto tendería a disociar-, complejizando la relación entre ambos términos, a partir, en primera instancia, de precisarlos. En efecto, lo primero que resulta fundamental es revisar la propia noción de práctica, que tiende a adquirir, en un dispositivo como el descripto, un sentido restringido. Podríamos sintetizar esta condición bajo la siguiente formulación: la práctica aparece como un saber hacer espacio-temporal acotado, al menos, en dos sentidos. Por un lado, por su ubicación al final del trayecto, en el último año del Profesorado en Historia, como una instancia de “aplicación” de saberes adquiridos previamente y asociada sólo a instancias de intervención en el espacio áulico; por el otro, en su estatus epistemológico, que la identifica con un “saber hacer” y le otorga un lugar secundario con respecto a otros saberes.

Precisar el sentido de los términos “teoría” y “práctica” es importante si se quiere plantear la discusión de modo más fructífero, porque como sostiene Steiman,³¹ el problema del “divorcio” que se plantea se asienta en concepciones muchas veces disímiles respecto a lo que se entiende por práctica y por teoría, más que en cuestiones relacionadas con el vínculo entre ellas. Dice Gimeno Sacristán al respecto:

Práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender relación entre ambos. Esta falta de

³¹ Steiman, Jorge (2018), *Las prácticas de enseñanza. El análisis desde una Didáctica reflexiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

*precisión hace de la relación teoría-práctica un eslogan, una metáfora, una aspiración, un programa difuso, un arma arrojada para descalificarse entre unos y otros, para poner en cuestión o para afianzar una determinada división del trabajo.*³²

Sin pretender una descripción exhaustiva de los derroteros de esta discusión, porque excedería los límites y propósitos del presente artículo, retomamos dos sentidos en los que se han planteado estos términos y fundamentalmente, la relación entre ellos, desde lo expuesto por Carr³³ y recuperado por Steiman.³⁴ El primero es la práctica por oposición a la teoría, donde ésta es concebida como un cuerpo de conocimientos generales y abstractos, que no requiere de contexto y que perdura en el tiempo, mientras que la práctica abarca casos particulares, dependiendo del contexto y siendo contingente en el tiempo. Algo así como “problemas del conocer” (teoría) y “problemas del hacer” (práctica). Esta concepción, sostiene Steiman “se asienta en la falsa idea de que toda práctica es no-teórica y que toda teoría es no-práctica, desconociendo que el práctico que reflexiona sobre su práctica, la teoriza, y que el teórico que reflexiona sobre la inscripción de la teoría en un campo determinado, la hace práctica”.³⁵

El segundo sentido que recupera Carr³⁶ se construye por oposición al anterior y sostiene que la práctica depende de la teoría: la práctica supondría una acción sostenida por un conjunto de supuestos, esto es, estaría dirigida por una referencia de teorías que estructuran y orientan las acciones prácticas, planteo cuya debilidad radica en el hecho de que esa teoría de la cual dependería la práctica no sería teoría pura en sentido estricto, sino un conocimiento implícito y tácito, incorporado en el sentido práctico de los sujetos y regido, entonces, por principios diferentes.

Es por esto que tanto Carr³⁷ como Steiman³⁸ proponen como alternativa superadora de esos otros sentidos la productividad de pensar al “conocer” y al “hacer” articulados como dos formas de actividad humana, dos modos de

³² Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, p. 33.

³³ Carr, Wilfred (2002), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

³⁴ Steinman, José, 2018, *Ob. Cit.*

³⁵ Steinman, José, 2018, *Ob. Cit.*, pp. 65-66.

³⁶ Carr, Wilfred, 2002, *Ob. Cit.*

³⁷ Carr, Wilfred, 2002, *Ob. Cit.*

³⁸ Steinman, José, 2018, *Ob. Cit.*

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

conocimiento (el teórico y el práctico) en necesaria e inevitable interdependencia: una buena resolución práctica implica no solo saberes técnicos para definir una acción adecuada, sino también la capacidad de reflexionar críticamente sobre los medios y las finalidades desde un sentido ético. La práctica se transforma así no en un campo de aprendizaje y de aplicación de la teoría, sino un campo generador de conocimiento, que, por tanto, requiere de una epistemología propia.

Se visualiza, entonces, la necesidad ensanchar la “práctica”, tejiéndola de manera más compleja con la teoría y reconociendo que se trata de dos formas de conocimiento humano indisolublemente enlazados si queremos formar docentes capaces de posicionarse como prácticos reflexivos. Dejaremos trazados aquí algunos caminos que podrían contribuir de modo interesante a esa resignificación de las nociones de práctica y teoría y al vínculo entre teoría y práctica como inquietudes para acompañar la marcha de quienes apostamos a revisar constantemente nuestras apuestas/propuestas de formación del profesorado.

Un primer paso en esa complejización del vínculo teoría-práctica podría ser reconsiderar la manera en la que se piensa la enseñanza como una actividad indudablemente práctica (claro está que lo es) y preguntarnos si acaso la Historia no lo es también. Podría resultar interesante incorporar, a la concepción de las “prácticas de la enseñanza” la noción de “práctica historiográfica”, para comenzar a desandar uno de los posibles caminos que han conducido históricamente a la bifurcación entre teoría-práctica, en este esfuerzo analítico por buscar lugares de intersección o encuentro en los trayectos de formación: bajo la premisa -errada, según nuestro criterio- según la cual “la enseñanza se practica y la Historia se investiga”, se ha ido generando un hiato que reduce la enseñanza a un hacer (¿no teorizado?) y la Historia a una teoría (¿sin vinculación con la práctica?).

Un segundo paso en ese recorrido podría ser pensar en nuevos tiempos y espacios para la práctica, no entendido sólo como “sumatoria de más tiempos y espacios de práctica”, aunque resulte indispensable-. Quizás se trate de pensar también desde “otras prácticas”. Recientemente, en Planes de Estudio de la FFyH de la UNC se incorporaron “prácticas extensionistas” o “prácticas profesionales supervisadas” como una modalidad alternativa de Trabajo Final de Licenciatura. Esta experiencia resulta interesante por múltiples motivos, entre los que destacaremos dos: por un lado, al articular la Licenciatura con instancias prácticas; por otro, porque ofrecen nuevos espacios como museos, talleres en la comunidad, clubes, sindicatos para la práctica, que amplían el espacio áulico como único horizonte posible de intervención.

Entre esas “otras prácticas”, es urgente ensanchar este concepto para vincularlo con las prácticas docentes universitarias. En el nivel universitario

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

tienen lugar prácticas de enseñanza que es perentorio revisar “*puesto que, aunque aquí se declama la formación para la reflexión, la observación, la crítica, la investigación, estas mismas prácticas tienden a reproducir la tradición de enseñanza de la historia que se desea revertir*”.³⁹

Un tercer paso en este recorrido para ensanchar el concepto de “práctica” que queremos dejar aquí planteado es la necesidad de discutir las residencias tardías que –como señalábamos al inicio, cuando describíamos brevemente la estructura del Plan de Estudios del Profesorado en Historia de la UNC- incluye un único espacio específico para la práctica en el último año de la formación, como instancia de síntesis de los recorridos previos, ante lo cual podríamos preguntarnos qué supuestos subyacen a esa localización. Como hipótesis, sostenemos que lo que está presente es una racionalidad técnica según la cual su ubicación al final del trayecto formativo supondría considerar a la práctica como un campo de aplicación de saberes y técnicas aprendidas de antemano, algo así como un acervo teórico que, adquirido previamente, solo restaría aplicar: la práctica como experiencia que se vive para poner en uso el conocimiento teórico. Otros Planes de Estudios de reciente modificación en la FFyH de la UNC, como el del Profesorado en Letras, incluyen en su trayecto formativo espacios para la práctica docente en sus cuatro niveles, configurando un trayecto de práctica desde una lógica muy diferente a la que sostiene un único espacio de intervención al final del recorrido.

Todos estos desplazamientos y pasos en el recorrido hacia la complejización de la relación teoría-práctica resultarían en vano si no se discute en profundidad el estatus epistemológico de “los saberes prácticos”, y es en este punto donde queda claro el valor de la Didáctica de la Historia como disciplina de referencia en la formación del profesorado. Configurados a partir de “falsas divisiones intelectuales del trabajo”, a la enseñanza en tanto “saber práctico” y a la Didáctica –en tanto “saber de la práctica”- se les asigna un lugar secundario o de estatus epistemológico menor, en comparación con los “saberes disciplinares”.

Por cierto, como intentamos aclarar antes, en las prácticas docentes, ambos saberes teóricos y prácticos resultan fundamentales para guiar la acción y también para orientar posibles alternativas, supuesto que sostenemos tanto en el espacio de Didáctica de la Historia como en el Seminario Taller “Práctica Docente

³⁹ Cuesta, Virginia (2019), *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades; 41). En línea: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/136>

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

y Residencia”. Esta discusión resulta fundamental para posicionar a la Didáctica de la Historia como un espacio posible de cruce de caminos entre teoría-práctica y entre la “formación histórica” y la “formación profesional”. Como toda práctica social, las prácticas de la enseñanza, complejas y multideterminadas, requieren para su abordaje prospectivo y retrospectivo una mirada desde referencias múltiples, entre las cuales los saberes didácticos específicos resultan medulares.

Resulta una obviedad afirmar que el saber histórico –esto es, los conocimientos historiográficos y epistemológicos de la disciplina– es indispensable; pero de ninguna manera es suficiente “saber historia” al momento de pensar qué saberes-haceres deben construir los/las futuros/as profesores en su formación inicial. Tampoco la enseñanza se resuelve en un “saber hacer”, que se aprende en la práctica:

Para que sea posible aprender en la práctica, es necesario que ésta esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje (...) superar la vieja tradición que considera que con solo “estar” en situaciones de práctica ya se aprende, y construir con fundamento sólido la perspectiva que considera que el aprendizaje de la práctica requiere la reflexión y el análisis sobre las intervenciones realizadas en este tipo de situaciones. ‘Estar’ es mucho más que ‘poner el cuerpo’.⁴⁰

Es por eso que sostenemos que la didáctica específica ofrece la oportunidad de pensar la historia desde interrogantes, problemas, categorías y metodologías propias de la enseñanza de esta disciplina, tanto en diferentes niveles y espacios educativos formales u otros alternativos, y que por tanto es una disciplina fundamental en la formación de formadores, que nos permite pensar la relación teoría-práctica de manera compleja, apuesta que, como esperamos haber dejado claro antes, encontramos fundamental.

⁴⁰ Steinman, José, 2018, *Ob. Cit.*, p. 84.



Fuente: Adaptación propia de Pagés, Joan (2012: 7)]

Siguiendo a los planteos de Pagés⁴¹ entre otros autores, entendemos que la didáctica es la columna vertebral de la formación profesional docente; un puente entre distintos tipos de saberes que tienen diferencias, pero también elementos en común. Es urgente revisar aquellos aspectos de los dispositivos de formación inicial que refuerzan representaciones que cristalizan trayectos formativos diferenciados y contribuyen a las escisiones que señalamos anteriormente (disciplina-profesión/teoría-práctica), y la didáctica es una puerta de entrada potente en ese sentido.

En este momento de tránsito de estudiante a profesor/a, resultan fundamentales los aportes de distintos saberes, que “hablan”, producen discursos y prácticas acerca del oficio. Consolidado como campo de conocimiento en las últimas décadas, la didáctica de la historia constituye uno de esos lenguajes de referencia ineludibles de las prácticas docentes en Historia. ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico y qué aporta a la formación de un/a profesional reflexivo/a? Retomando los aportes de A. Camilloni⁴² quien

⁴¹ Pagés, Joan (2012), “La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva”, *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°3, pp. 2-13.

⁴² Camilloni, Alicia (1994), “Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales”. En Beatriz

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

contribuye con su obra a sentar los postulados claves de una epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales -es decir, de las características propias de una teoría del conocimiento didáctico- J. Pagés y A. Santisteban señalan que:

*La Didáctica de las Ciencias Sociales es un campo de conocimientos que teoriza la enseñanza de las ciencias sociales. Es decir, que intenta comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprenden contenidos sociales, geográficos e históricos en la práctica (...) Como hemos dicho, la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos.*⁴³

Esta delimitación conceptual es interesante porque nos permite precisar la pretensión de la disciplina didáctica de elaborar conocimientos teórico-prácticos como un rasgo intrínseco, no sólo porque es en esa dimensión donde aparecen la mayor parte de sus temas y preguntas, sino porque es allí donde encuentra, a nuestro parecer, la legitimidad de los saberes que produce. Reivindicamos los principios de una didáctica que, vinculada al ejercicio de la experiencia práctica, la oriente sin prescribir.⁴⁴ Siguiendo a Perrenoud, es fundamental reconocer la diferencia entre un “saber hacer” y un “saber sobre el hacer”, en tanto “una disposición interiorizada, construida, a menudo laboriosamente, que proporciona el control práctico de la acción”.⁴⁵

En este desplazamiento, la didáctica aporta herramientas teórico-metodológicas para que los profesores y futuros profesores sean capaces de comprender las racionalidades que presiden su práctica, tomen decisiones con relación a qué se enseña y para qué, así como sobre los aprendizajes de sus alumnos y las operaciones que requieren para apropiarse de las lógicas de la

Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, pp. 25-41.

⁴³ Pagés, Joan y Santisteban, Antoni (2018), “La Didáctica de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni”, *Revista de Educación*, n° 14. 2, pp. 49-50. En línea: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3039/2939

⁴⁴ Algunas de estas tensiones han sido consideradas obstáculos epistemológicos que negarían el carácter de conocimiento científico a esta disciplina. La teoría crítica aporta elementos valiosos para redefinir los supuestos desde los cuales se objetan estos saberes y la resitúa en el campo de las ciencias de lo social tal como lo propone A. Camilloni.

⁴⁵ Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Grao de Irif, p. 83.

disciplina. Y proponer, en caso de que sea necesario, alternativas superadoras. Para ello resulta necesario:

Volver a la capacidad teorizadora que tenga el sujeto de la práctica, porque de eso depende en buena medida la riqueza y tal vez la 'eficacia' de la reflexión. En este punto pueden resultar esenciales sus conocimientos históricos, sus apuestas historiográficas (así como sus propias repugnancias –prejuicios– y rechazos en la materia), sus percepciones acerca de la historia, de la enseñanza, del sistema educativo, de las teorías del aprendizaje, de la didáctica –por supuesto–, pero también del psicoanálisis, del marxismo, de la fenomenología, del cristianismo, al mismo tiempo que sus opciones sociales, políticas e ideológicas, entre muchas otras posibles. Estos saberes formales, catalogados como hemos visto en una clave afectiva según la cual cada sujeto cree más en unos que en otros (a pesar de saberlos a todos, posiblemente por igual) son en buena medida la materia prima de la reflexión.⁴⁶

Esta posibilidad de articular teoría y práctica a través de la reflexión, habilita lecturas más complejas de la realidad y un control práctico de la acción que permite moverse en escenarios múltiples, atravesados por la historicidad y conflictividad en una práctica que es fundamentalmente política; facilita, también, visualizar y aceptar los desafíos de contextos de cambio cultural, buceando de manera consiente y creativa entre antiguas rutinas y nuevas incertidumbres. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y demás didácticas específicas son claves, entonces, no solo para comprender qué pasa en las aulas cuando se enseña y/o se aprende conocimiento social sino, además, para buscar posibles respuestas y soluciones al oficio de enseñar.

Andelique sostiene al respecto:

La Didáctica de la Historia debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite a los alumnos revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica desde la perspectiva del que enseña, lo cual implica formularse nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obligan a desplegar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en 'el otro', para orientarlo en sus aprendizajes.⁴⁷

⁴⁶ Zabala, Ana (2008), "La Investigación Práctica de la Práctica de la Enseñanza", *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n° 12, p. 254. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>

⁴⁷ Andelique, Marcelo, 2011, *Ob. Cit.*, p. 261.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

Se trata de un campo de conocimiento complejo y dinámico, de allí que los problemas objeto de indagación se actualizan al ritmo de los cambios que se producen en el conocimiento disciplinar, las políticas educativas, los currículos y materiales didácticos y, fundamentalmente, en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje situadas. Las indagaciones de este campo pretenden aportar a la formación del profesorado acerca de múltiples dimensiones y desafíos que atraviesan y configuran a la enseñanza de la Historia/Ciencias Sociales. Entre otras líneas de investigación, podemos mencionar las siguientes: Políticas Educativas y Curriculum; finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales/Historia; selección, secuenciación y evaluación de contenidos; pensamiento y práctica de los profesores; qué saben y cómo aprenden los alumnos Ciencias Sociales/Historia.

Algunas de las líneas de trabajo más actuales dan cuenta de una agenda de problemas/temáticas emergentes vinculadas a contextos epocales y desafíos actuales que invitan a repensar objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en pos de la formación de una ciudadanía democrática y crítica: el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica; los problemas sociales relevantes; la literacidad crítica; invisibilizados y discursos del odio son algunas de las áreas en reciente tematización, que podrían contribuir a la formación de docentes capaces de leer de manera lúcida y crítica el contexto epocal de estas primeras décadas del siglo XXI en el cual desarrollarán el oficio de enseñar Historia.

Entendemos que resulta fundamental incorporar estos conocimientos producidos por la investigación de la Didáctica de la Historia/Ciencias Sociales en la formación docente inicial, en tanto trabajar desde investigaciones empíricas es otra forma posible de superar las disociaciones entre teoría y práctica a través de conocer los modos de construcción del conocimiento didáctico, reconocer problemáticas específicas de la enseñanza del conocimiento histórico y elaborar marcos de actuación alternativos en sus futuras prácticas docentes.

Repensar la formación docente inicial: una apuesta a mantener la moneda en el aire

Como hemos intentado dejar claro en estas páginas, resulta una tarea urgente por parte de las instancias de formación docente inicial y de los formadores de formadores abordar críticamente los dispositivos de formación para deconstruirlos, develar las racionalidades sobre las cuales están montados y considerar qué formas de devenir docentes de la Historia habilitarían, esto es, a qué experiencias de subjetivación estarían dando lugar.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

La intención de fondo, retomando lo propuesto por Edelstein⁴⁸, es apostar por una formación en la que los estudiantes sean capaces de revisar los esquemas interiorizados en sus procesos de escolarización, ampliar sus registros y saberes acerca de las escuelas, las aulas y las clases, es decir, prepararlos para “dar razones” y argumentar el por qué y el para qué de sus propuestas, pensándose y asumiéndose como productores de conocimientos acerca de la enseñanza y no como reproductores de saberes que no contribuirían a construir. Favorecer ciertas disposiciones que les permitan asumirse como “*intelectuales transformativos*”⁴⁹, capaces de prácticas reflexivas, que les permitan generar conocimiento desde sus prácticas y para sus prácticas.

Consideramos valioso renovar esa conversación continuamente, desde la convicción de que la tarea que enfrentamos cotidianamente así lo amerita, puesto que quienes se están formando para ejercer el oficio de enseñar se enfrentan a un contexto amplio de cambios culturales, ante los cuales es necesario problematizar las relaciones entre disciplinas escolares y el campo historiográfico y aportar a la formación de docentes capaces de interpelar a las jóvenes generaciones en términos de subjetivación, socialización y formación política.

Como anticipamos, la respuesta a esta problemática no está, exclusivamente, en incorporar más materias pedagógico-didácticas ni en sumar trayectos de la práctica, aunque ambas cuestiones resulten necesarias. Es indispensable visitar en general la relación formas -contenido en los Planes de Estudios de los Profesorados en Historia y en Ciencias Sociales, para develar qué elementos discursivos/normativos están presentes y qué prácticas proponen según qué concepciones sobre esos saberes prevalecen, intentando recomponer escisiones (teoría-práctica / disciplina-profesión) a partir de la construcción común de un marco referencial teórico de los saberes docentes de un/a profesor/a en Historia como profesional crítico-reflexivo y transformativo.

La tarea de la formación docente inicial, como resulta evidentemente, no puede estar reservada al “trayecto pedagógico” de los “espacios de formación docente”, por lo que es indispensable y urgente repensarla de manera integral, en función del perfil de formación del profesorado ante los desafíos actuales. La clave no estaría, entonces, en preguntarnos si los docentes en formación requieren “más historia o más didáctica”, si les brindamos “más teoría o más práctica”, sino en debatir profundamente cuáles son las racionalidades que subyacen

⁴⁸ Edelstein, Gloria, 2011, *Ob. Cit.*

⁴⁹ Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, p. 38.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA HOY: PROBLEMATIZACIONES Y APUESTAS POSIBLES...

en los dispositivos de formación docente y de qué manera podemos tejer un entramado que tenga por resultado el montaje de dispositivos de formación menos alienantes y más instituyentes, donde se habiliten condiciones para que los sujetos devengan intelectuales críticos y transformativos y en donde podamos acompañarles en la construcción de sus propias maneras de ejercer el oficio de enseñar en su dimensión intelectual, ética y política.

Dice Steinman al respecto:

Teorías y acciones son dos caras de una misma moneda ante lo cual cabría afirmar que el conocimiento teórico y el conocimiento práctico son dos formas de saber necesarias e interdependientes y que la puesta en acto de esos dos tipos de conocimiento es realizada desde la propia racionalidad. Afirmamos que la teoría no es solo teoría (hay teorías prácticas) así como la práctica no es solo acción (hay conocimiento práctico) y también que significar la práctica requiere de un marco de interpretación conceptual (...) El aprendizaje en la práctica no puede deslindarse de la formación de un práctico reflexivo, aquel que es capaz de analizar su práctica, interpelando la racionalidad desde la cual interviene.⁵⁰

Desafiadas, como planteábamos al principio, por discursos que ponen en tela de juicio el valor de la escuela como cuestión pública y, en ese marco, cuestionan la legitimidad del oficio docente, nos parece urgente, como docentes a cargo de cátedras que integran trayectos de formación inicial del profesorado, recuperar la potencia de aquella idea de resonancia arendtiana⁵¹ según la cual la educación tiene que ver con la natalidad y con el amor al mundo: con la llegada de lo nuevo y de lo joven, y con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo.

Lo que está en juego en la escuela, nos recuerda Larrosa, es nada más y nada menos que impedir que el mundo -común y público, no individual y privado- se deshaga, de la única manera en que esto es posible: entregándoselo a las nuevas generaciones para que lo conozcan y se animen a imaginar y accionar favoreciendo su renovación. En el aula, los profesores convertimos el mundo en algo interesante, lo presentamos en su pluralidad, y lo “*alargamos hacia el pasado y hacia el futuro*”.⁵² Esa tarea, que parece titánica, no se manifiesta, sin embargo, en eventos extraordinarios, sino que se juega cotidianamente en esos pequeños

⁵⁰ Steinman, José, 2018, *Ob. Cit.*, p. 85.

⁵¹ Arendt, Hannah (1996), “La crisis en la educación”. En Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península, pp. 269-301.

⁵² Larrosa, Jorge (2020), *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*, Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 155.

MARÍA CELESTE CERDÁ Y MARÍA NOEL MERA

gestos que como docentes hacemos a diario, y prepararnos para ella es un proceso complejo que exige atención y cuidado.

En una entrevista que concediera durante el 2020, C. Skliar,⁵³ al ser consultado acerca de la formación docente y la necesidad de repensarla en el particular contexto pandémico, respondía:

Es un tema delicado, espinoso. Parece que cada tiempo necesita de una transformación de los programas formativos. Siempre se responsabiliza a la falta de formación, a la carencia, como si nunca fuera suficiente, como si siempre hubiera que encerrarnos a formarnos. Está también la maldición de entender a la formación como 'capacitación' o 'actualización', de sólo revisar las novedades de la disciplina pedagógica. Me parece que es algo mayor, mayúsculo, que excede el campo de la capacitación o actualización. Tiene que ver con una permanente revisión de la propia biografía, y la colectiva. Con ser capaces de entender qué de verdad nos ha enseñado, qué de verdad hemos aprendido en la vida, qué nos ha dado la escuela que todavía sigue en nosotros, qué nos ha quitado, qué tiene sentido y qué lo ha perdido (...) La figura del maestro excede el campo de la escuela. Es siempre aquel o aquella delante del cual podemos hacernos preguntas. No para que las responda, sino para que acompañe su naturaleza y su existencia.

Presentar el mundo a las nuevas generaciones para ponerlo en común, acompañar sus interrogantes, sus búsquedas y sus inquietudes ante él, para que puedan no solamente comprenderlo sino también actuar para reconstruirlo, imaginando alternativas de futuro. Si esa es la tarea que nos toca a quienes elegimos como oficio la docencia, conviene siempre actualizar los interrogantes sobre cómo nos preparamos para llevarla adelante y qué de verdad nos enseña a ser profesores, con quiénes se aprende, dónde, qué saberes nos preparan poder hacernos preguntas sobre nosotros mismos-sobre nuestro oficio, sobre nuestra materia de estudio, sobre nuestras prácticas, sobre los contextos, sobre los vínculos- y para poder escuchar y acompañar, al mismo tiempo, los interrogantes de nuestros estudiantes. Y, ya de modo más específico, pensando en nuestro campo concreto de formación, qué profesores de Historia necesitan nuestros jóvenes en las escuelas hoy, para comprender ese mundo que los maestros “alargamos hacia el pasado y hacia el futuro” para ponerlo en común y entregárselos, reconociendo, entonces, su dimensión temporal.

⁵³ Skliar, Carlos (2020), “Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están los chicos y educadores”. Entrevista a Carlos Skliar, por María Daniela Yaccar, *Página 12*, 29 de junio de 2020. Puede consultarse en: https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co?fbclid=IwAR1u9PmzNpb7XwJv-KtfvLekf07pg_wKyirNHYZA0QyD_-rnkJ1-5ViV30c

"La enseñanza filosófica de la filosofía: Campo de rechazos e ignorancias"

Artículo de Romina Analía Gauna y Carlos Tomás Elías

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 238-265 | ISSN N° 1668-8090

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA: CAMPO DE RECHAZOS E IGNORANCIAS

PHILOSOPHICAL TEACHING OF PHILOSOPHY: FIELD OF
REJECTIONS AND IGNORANCE

Romina Analía Gauna

Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
gaunaromina@hum.unsa.edu.ar

Carlos Tomás Elías

Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Salta, Argentina
eliascarlos@hum.unsa.edu.ar

Fecha de ingreso: 09/11/2023 | Fecha de aceptación: 10/07/2024.

Resumen

Abordar la didáctica implica necesariamente el tratamiento y análisis de las prácticas de la enseñanza y sus implicancias sobre el aprendizaje. Remite a exposiciones, descripciones, reflexiones, teorizaciones y problematizaciones que involucran a docentes y estudiantes desde perspectivas generales y específicas. Es un ámbito amplio, complejo y multifacético que supone un vasto campo de inquietudes y cuestionamientos, así como también diferentes construcciones y enfoques propios de cada época y lugar.

Este trabajo pretende reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza en filosofía, entendidas como problema educativo y filosófico. Para ello toma en consideración su conformación histórica, la situación con la que cuentan en la Universidad Nacional de Salta, en Argentina; los elementos teórico-conceptuales que le otorgan su particularidad y, finalmente, las expectativas y desafíos actuales a los que se enfrentan.

Palabras clave: educación, didáctica, enseñanza, filosofía, enseñanza de la filosofía



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

Abstract

Addressing didactics necessarily involves the treatment and analysis of teaching practices and their implications for learning. It refers to presentations, descriptions, reflections, theorisations and problematisations that involve teachers and students from general and specific perspectives. It is a broad, complex and multifaceted field that involves a vast field of concerns and questions, as well as different constructions and approaches specific to each time and place.

This paper aims to reflect on teaching practices in philosophy, understood as an educational and philosophical problem. To do so, it takes into consideration its historical conformation, the situation at the National University of Salta, in Argentina; the theoretical-conceptual elements that give it its particularity and, finally, the current expectations and challenges it faces.

Keywords: *education, didactics, teaching, philosophy, philosophy teaching*

Introducción

La educación constituye por sí misma un ámbito complejo atravesado por múltiples problemáticas. La didáctica, entendida como aquella disciplina educativa que tiene por objeto de estudio a la enseñanza y sus implicancias, no escapa a aquel rasgo de complejidad inmanente. Por ello se producen permanentes cambios de perspectivas, enfoques y nominaciones que a menudo acarrear nuevas estructuras conceptuales que obligan, en cierta forma, a repensarla.

En este sentido, entendemos que en la actualidad los procesos de enseñanza y aprendizaje se distinguen y reinterpretan a la luz de las diversas teorizaciones. Pensemos en la crítica de Gary Fenstermacher al históricamente denominado triángulo pedagógico que ordenaba la situación de enseñanza y aprendizaje como elementos constitutivos de la didáctica entre los que se establecía una relación causal.¹ Desde una teoría tradicional de la didáctica, se consideró que, si había enseñanza, entonces debía haber aprendizaje.

¹ Véase Fenstermacher, Gary (1989), *Enfoques de la Enseñanza*, Editorial Amorrortu.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

Dicho nexo, sintetizado en la expresión “proceso de enseñanza-aprendizaje”, fue motivo de cuestionamientos. Gary Fenstermacher advirtió que no se podía entender al vínculo como algo causal sino como una relación ontológica; sostuvo que la enseñanza y el aprendizaje contaban con una dependencia ontológica en la medida en que generalmente lo segundo se daba con posterioridad a lo primero. Entendió que se podía enseñar sin que otro aprendiera y que se podía aprender sin que alguien enseñara. Así, era necesario plantear por un lado los procesos de enseñanza y por otro los procesos de aprendizaje. Además, con el tiempo se vio que se debía contemplar de manera separada y particular a los sujetos, los espacios, las instituciones educativas y las disciplinas enseñadas.²

Como consecuencia de estas reflexiones, actualmente entendemos que no es lo mismo enseñar lengua que matemáticas, del mismo modo que no se puede decir que sean idénticas las clases para estudiantes de nivel inicial que las de aquellos que asisten a los niveles primario, secundario o superior. De acuerdo con los puntos que configuran a cada disciplina y a cada grupo-clase, los conocimientos y preparaciones de los docentes deben ser diferentes, atendiendo a las didácticas especiales y disciplinares.

Sabemos que no es suficiente con dominar los contenidos (el qué) de la enseñanza, sino también procedimientos y estrategias (cómo enseñar) que forman parte de la particularidad de la disciplina a enseñar, es decir aquello que queda implicado bajo esta forma: volver enseñable aquel conocimiento con el que se trabaja. Teniendo en cuenta, además, el nivel educativo del que se trate, las estrategias didácticas, las actividades, las consignas, los recursos y las formas de evaluar; y con ello, las particularidades de los grupos, las instituciones educativas y todo lo que refiere al marco contextual en el que se tienen que generar condiciones para llevar a cabo el acto de enseñar. En síntesis, se puede decir que cada proceso de enseñanza tiene que comprenderse a la luz de una serie de complejidades imposible de asir en una mera enumeración dadas sus unicidades.

Dentro de este marco se considera relevante el estudio de aquello que distingue la enseñanza de la filosofía de la enseñanza de otras disciplinas o áreas del conocimiento. A raíz de ello, se propone el abordaje de la conformación histórica del campo disciplinar, los elementos teórico-conceptuales que le otorgan su particularidad y, finalmente, las expectativas y desafíos que se consideran importantes al momento de pensar su situación actual.

² Por supuesto, no se desconoce que Fenstermacher no fue el único que se involucró con discusiones que favorecieron estos cambios. Simplemente se pone al autor como una de las referencias ilustrativas más importantes de su época.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

Aunque este propósito puede parecer a todas luces demasiado ambicioso y, por tanto, difícil de concretar, es necesario hacer el intento por sistematizar aspectos constitutivos de la enseñanza de la filosofía que, de otro modo, permanecen dispersos y no permiten una buena apreciación. Por supuesto, se vuelve necesaria una reflexión situada y concreta para evitar cavilaciones abstractas y desentendidas de la realidad con la que trabajamos diariamente. En vistas de ello, nos centraremos en el caso de Argentina, extendiendo nuestro estudio a la Provincia de Salta; poniendo el foco particularmente en el Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Salta.

Huelga decir que si bien nuestra labor cuenta, en principio, con un enfoque descriptivo-explicativo con el que gradualmente se problematiza la situación de la enseñanza de la filosofía en la actualidad. Para esto se reconstruyen las teorizaciones y presentaciones generadas por distintos autores involucrados con este campo de estudio. En adición, sus aportes se analizarán desde una mirada hermenéutica, de tipo crítico-interpretativa, para una posterior sistematización y reflexión dialógica en torno a ellos.³

Virajes en las comprensiones sobre materia de didácticas

La educación es una *praxis* social de marcada relevancia en la medida en que involucra la posibilidad de un desarrollo humano y se constituye como un derecho tanto para los sujetos que la reciben como para el medio en el que se lleva a cabo. De ahí que ocupe un lugar destacado en las agendas políticas y gubernamentales de distintos territorios. No obstante, no se debe perder de vista que es un fenómeno siempre sujeto a una multiplicidad de cambios contextuales. El escenario actual dista mucho de lo que sucedía en el siglo XVII, cuando se sistematizaron por primera vez los conocimientos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la mano de un autor como Juan Amos Comenio.⁴

³ Véase Gadamer, Hans-Georg (2003), *Verdad y método I*. España, Sígueme; Grondin, Jean (2008), *¿Qué es la hermenéutica*, España, ed. Herder; Gama, Luis Eduardo (2021), "El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer", *Escritos*, n° 62, pp. 17-32. En línea: <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02> [Consulta: 12/04/23].

⁴ Véase Comenio, Juan Amos (1997), *Didáctica Magna*, México, Porrúa.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

Con el correr de los siglos se dejó de pensar en una enseñanza homogénea, religiosa y con propósitos formativos unificados. Desde diferentes perspectivas políticas y culturales se abrieron panoramas que contemplaron aspectos diferentes a los establecidos para facilitar cierto desarrollo y emancipación intelectual multidireccional.

Durante la primera parte del siglo XX se acentuó enfáticamente el dominio del conocimiento disciplinar por encima de las formas de volverlo enseñable, de allí que una de las primeras expresiones fuera la de una concepción tecnicista de la educación. Era necesario pensar en procedimientos que permitieran transmitir sin mayor dificultad los saberes en el aula. Así, las planificaciones cobraron una importancia fundamental a la hora de preparar la clase y era necesario ponerlas en práctica con total rigor, por lo que adquirieron un carácter prescriptivo.

Luego, a fines de siglo, en el caso argentino y bajo la Ley Federal de Educación,⁵ se reconoció que las prácticas educativas tradicionales debían ser repensadas para favorecer su cambio y adaptación a nuevas demandas sociales. A raíz de esto, el contenido a tratar en las aulas se dividió en tres: a) conceptual; b) procedimental; y c) actitudinal. Se puso de relieve la articulación entre lo que se enseñaba, cómo se llevaba a cabo y el modo en que el otro se veía afectado por ello. De tal modo, enseñar ya no se trataba de una mera transmisión de conocimientos sino de un proceso que reinterpretaba el rol del estudiante y por tanto el rol del docente.

Más tarde, en otro orden, teniendo en cuenta estos planteos de orden legal y algunos debates de época en torno a la enseñanza de contenidos disciplinares, se supo advertir el reconocimiento de numerosos elementos que podrían requerir abordajes diferenciados. Con ello se trazó una línea divisoria entre la denominada didáctica general y lo que ahora se conoce como el conjunto de las didácticas específicas que se configuraron desde las particularidades de cada área del conocimiento.⁶

⁵ Véase Ley 24.195. *Ley Federal de Educación* (29 de abril de 1993). En línea: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>. [Consulta: 27/04/23].

⁶ Véase Camilloni, Alicia (2007), "Didáctica general y didácticas específicas". En Alicia Camilloni, (comp.), *El saber didáctico*, Paidós, pp. 23-40.

La conformación histórica de un área ignorada

Actualmente se entiende a la didáctica como una disciplina cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza interesadas en la promoción del aprendizaje.⁷ Sin embargo, resulta claro que un conjunto de teorizaciones generales es insuficiente por sí solo para el abordaje pormenorizado de aspectos que hacen a la construcción de campos específicos de la enseñanza. Como se mencionó previamente, es fundamental la apreciación de los sujetos y sus medios, así como de las distintas áreas del conocimiento. Sólo así se pueden generar ajustes, matizaciones y construcciones particulares que reflejen un genuino compromiso con la enseñanza institucionalizada.

No obstante, es necesario señalar que, si bien la distinción entre didácticas generales y específicas es ampliamente conocida, no por ello está libre de disputas y problemas respecto de sus alcances y límites. De hecho, cuando se dirige la mirada hacia el área de lo estrictamente disciplinar, esto se hace presente de manera inmediata. Después de todo, allí surgen interrogantes acerca de sus dominios, cómo se debe ejercer la enseñanza, desde qué lugar y qué conocimientos son indispensables para llevar adelante la tarea de enseñar. Así, se suele preguntar incluso si estos campos híbridos tienen su acento puesto en lo pedagógico o en lo disciplinar.

En el caso de la didáctica que se desarrolla en terreno filosófico, los planteos que se observan gozan de un cariz interesante por las particularidades excepcionales que presentan porque se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de las formas propias de la enseñanza de la filosofía que responden a la lógica interna específica de este campo disciplinar. En la Argentina, fue una minoría de intelectuales contemporáneos quienes evidenciaron los problemas filosóficos que suscita la enseñanza de la filosofía. Por esta razón, con el paso del tiempo una porción de la comunidad filosófica fue considerando que la reflexión en torno a este tema no era un mero asunto pedagógico, sino que merecía otro tipo de atención por parte de sus profesionales.

Fueron los pensadores argentinos quienes tomaron la iniciativa de abordar esta problemática e investigar sobre la enseñanza de la filosofía en sus diferentes

⁷ Véase Coria, Adela (s.f.). "Didáctica". En Ana María Salmerón Castro; Blanca Flor Trujillo Reyes; Azucena del Huerto Rodríguez Ousset y Miguel de la Torre Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. En línea: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=D&id=50> [Consulta: 27/04/23].

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

escenarios y niveles educativos, que no sólo eran ignorados, sino también desdeñados y entendidos como una cuestión menor en la propia comunidad filosófica. Durante los años 80' y 90' y de la mano de pensadores como Guillermo Obiols, Eduardo Rabossi y Martha Frassinetti, se compartieron por primera vez algunas investigaciones que favorecieron el nacimiento de una nueva disciplina filosófica centrada en pensar a la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, un problema que era necesario tratar al interior de la Filosofía en diálogo con las ciencias de la educación.⁸

El regreso de la democracia en la Argentina de los años 80' marcó el inicio de las investigaciones de asuntos que antes suponían cierto riesgo. Allí la Universidad de Buenos Aires fue pionera.⁹ Sus planteos exhibieron un espíritu heurístico que otrora debía permanecer oculto y, en medio de su despliegue, inauguró una nueva problemática filosófica. Más precisamente, y de acuerdo con Leonardo Colella: “*la Enseñanza de la Filosofía en Argentina comenzó a experimentar un proceso que podríamos caracterizar como un ‘cambio de paradigma’*” con el que “*las cuestiones referidas a ‘enseñar filosofía’ dejaron de considerarse, de forma exclusiva, como meros asuntos de ‘didáctica’*”.¹⁰

Se generó y alimentó un entramado de inquietudes que excedían la mirada de los pedagogos. Se revalorizaron ideas kantianas y se cuestionó si lo que se podía enseñar era filosofía o a filosofar, entendiendo por filosofar un tipo de ejercicio especial del talante de la razón;¹¹ mientras que, se intentaba definir mejor la especificidad propia de la enseñanza de la filosofía, así como su campo de acción y su impacto social. Se empezó a ver cómo la enseñanza de la filosofía iba más allá de la mera transmisión de contenidos y se reflexionó sobre el modo

⁸ Véase Rabossi, Eduardo (1984), “Enseñar filosofía y aprender a filosofar”, *Cuadernos de Filosofía y Letras*, vol. VII, n° 3-4; Obiols, Guillermo y Frassinetti, Martha (1991), *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Argentina, A-Z Editora; Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo (comps.) (1993), *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*, Centro Editor de América Latina.

⁹ Como evidencian los programas de aquel entonces, durante tiempos de Dictadura los temas tratados por la filosofía tendían a una corriente fundamentalmente analítica que se abocaba a un análisis lógico del lenguaje, dejando de lado cualquier discusión de tintes continentales.

¹⁰ Colella, Leonardo (2020), “La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad”, *Revista Paideia, Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*, n° 115, año XL, pp. 109-118. En línea: <https://sepfi.es/paideia-115/>

¹¹ Véase Kant, Immanuel (2010), *Crítica de la Razón Pura*, Ed. Gredos.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

en que podía ponerse al servicio de todo aquel que estudiara en la escuela, sin necesidad de tener conocimientos previos para acceder a su aprendizaje.¹²

Este fue el incentivo para que, con el transcurso del tiempo, académicos de distintos puntos del país se dedicaran a pensar sobre el planteo de estos temas y dieran lugar a importantes contribuciones en distintos eventos. De la mano de estos sucesos, se fue generando y consolidando lentamente aquel cambio de paradigma mencionado por Colella. En este sentido, y adhiriendo de alguna manera los planteos de Thomas Khun,¹³ se podría pensar que el llamado cambio de paradigma implicó una nueva perspectiva frente a una cierta constelación de objetos o situaciones. Supuso una importante reestructuración teórico-conceptual que alteró el modo de ver la realidad en el aula de Filosofía.

Como consecuencia del cambio y el modo en que distintos sujetos se vieron interpelados, se produjeron otros intercambios entre la filosofía, la educación, la política y la cultura. Prosperaron diálogos, se avivó la llama de algunos enfrentamientos y se habilitaron otros espacios de pensamiento. Sin embargo, estos giros que enriquecieron y contribuyeron al desarrollo de un campo disciplinar en la Argentina, contaron (y cuentan) con un escaso reconocimiento de la comunidad filosófica y apenas atravesaron las fronteras del país llegando a otras latitudes.

Este aspecto se puede observar desde diferentes perspectivas. Por un lado, la configuración y el posicionamiento de las cátedras dedicadas a las prácticas de la enseñanza en los Profesorados en Filosofía ya que son consideradas como parte del bloque de materias pedagógicas y no filosóficas. Por otro lado, se puede atender a la reducida presencia de eventos académicos vinculados a la enseñanza de la Filosofía, posgrados, investigaciones y espacios en los que se despliegan. Incluso se podría considerar la cantidad de revistas especializadas dedicadas a la temática de manera enfática.¹⁴ Esto pone de manifiesto que aún hoy, el problema de la enseñanza de la filosofía sigue siendo resistido porque es

¹² A propósito de esto es prudente recordar la creación del Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía que nucleó a diferentes profesores-investigadores y que favoreció el debate sobre la Filosofía y su enseñanza, en cuyo marco se organizaron Coloquios internacionales sobre Enseñanza de la Filosofía.

¹³ Véase Khun, Thomas (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁴ Si bien se podría mencionar a *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación* (Argentina), *Paideia: revista de filosofía y didáctica de la filosofía* (España), *Childhood and Philosophy* (Brasil) y *Pensar juntos. Revista Iberoamericana de Filosofía con Niños* (España), no es que se puedan encontrar muchos más casos.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

la misma comunidad filosófica la que rechaza o desconoce que estos problemas sean de orden filosófico.

Propósitos y estructura conceptual

Como en su momento sostuvo Rabossi,¹⁵ la filosofía académica se estructura a partir de un canon heredado del idealismo alemán. Allí, hay una selección de autores y problemáticas que se entienden como insignes. Algo que es indudablemente beneficioso para propósitos organizativos; especialmente para un saber con más de dos milenios de antigüedad y que tuvo la potencia necesaria para estructurar la cultura occidental. No obstante, se manifiesta un inconveniente dado que cuando se pone de relieve a determinadas secciones de una disciplina, sus adeptos suelen olvidar las demás o generan resistencia hacia lo novedoso que no se muestra como heredero directo de lo clásico.¹⁶

Cuando la didáctica específica correspondiente a la filosofía, se empezó a entender en un sentido propiamente filosófico¹⁷ sucedió esto último. Irónicamente, la disciplina que sufrió por menosprecios y rechazos desde sus inicios, manifestó lo que padeció sobre una de sus ramas desde el momento de su aparición. Adhiriendo a lo dicho por uno de los especialistas del área: “a lo largo de la historia de la filosofía es posible hallar una postura sobre la enseñanza de la filosofía que tiende a despreciar la práctica de la misma o a considerarla como un mal menor para el filósofo”.¹⁸

Durante mucho tiempo se pensó que lo que hoy se entiende en términos de transposición didáctica¹⁹ implicaba una simplificación y un consecuente

¹⁵ Véase Rabossi, Eduardo (2008), *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis*, Argentina, Gedisa.

¹⁶ Huelga decir que aquí no se toma a “clásico” como sinónimo de “antiguo” sino como parte de lo tradicionalmente aceptado y estudiado

¹⁷ Respecto a esta idea, es importante considerar que la idea de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico empieza con Alejandro Cerletti. Según él, el acto de enseñar filosofía se puede considerar como una cuestión propiamente filosófica debido a que esto “involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar”. Hay una reflexión de fondo que requiere clarificación para llevar a cabo una toma de decisiones. Cerletti, Alejandro (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Argentina, El Zorzal, p. 60.

¹⁸ Obiols, Guillermo (2002), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, p. 57.

¹⁹ Véase Chevallard, Yves (1978), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Ed. Aique.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

empobrecimiento de ideas sublimes. De ahí que se viera a la enseñanza como algo despreciable. Además, cuando se empezaron a dirigir cuestionamientos filosóficos al interior de la enseñanza de la filosofía, la comunidad filosófica acostumbrada a viejos problemas, no reconoció ni aceptó los desafíos de aquello que estaba por fuera de su típico *continuum*.

No obstante, pese a las resistencias epistémicas, la disciplina que conjugaba tanto filosofía como educación supo prosperar.²⁰ Además, por el enfoque sobre sus objetos de estudio y por la creación de su propio andamiaje teórico-conceptual, logró diferenciarse de la filosofía de la educación, al igual que de los conocimientos eminentemente dominados por pedagogos. Si bien tomó y cuestionó elementos pertenecientes al ámbito educativo, su atención se centró de manera precisa en la enseñanza de la filosofía misma y sus implicancias filosóficas.

Naturalmente, pasadas unas pocas décadas del surgimiento del área entendida como problema didáctico-filosófico, fue perceptible lo difuso de sus características distintivas. Había una necesidad de volver evidente la naturaleza de algo que no se quería conocer. Debido a ello, se tomaron iniciativas para clarificar el panorama y avanzar en la firmeza de su posicionamiento. De esto modo, se empezó a hablar de la existencia de una Didáctica de la Filosofía y de una Enseñanza Filosófica de la Filosofía.²¹

Se pensó en dos campos con puntos de contacto, pero a su vez con sus singularidades. El primero aludió a cuestiones didácticas, es decir, temas relativos a la selección y secuenciación de contenidos, recursos, material bibliográfico, gestión de tiempos, elaboración de consignas, actividades y otros aspectos procedimentales ajustados a exigencias institucionales. El segundo se deslizó por una vertiente problemática y propiamente filosófica. Esto es, tratando las condiciones de posibilidad para el florecimiento de un *modus operandi* filosófico en el aula, las vías para que el estudiantado hiciera filosofía y no sólo la estudiara solo en términos de contenidos transmitidos, la necesidad del desarrollo de una cierta actitud crítica filosófica, el valor de las preguntas filosóficas, su especificidad, los posibles vínculos con el conocimiento y el ejercicio del pensar

²⁰ Esto se puede notar nada más viendo la cantidad de eventos académicos producidos en las últimas dos décadas. Algunos, ya sea de filosofía o educación a grandes rasgos, brindando pequeños espacios a mesas temáticas dedicadas a la enseñanza de la filosofía. Otros, los más recientes, totalmente abocados a ella y sus subtemas.

²¹ Véase Colella, Leonardo (2020), "¿Qué es la enseñanza de la filosofía?" [Video], *YouTube*. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=nRIDY1vDTQ4>.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

filosófico; reflexiones necesarias como previas al tratamiento de las cuestiones pertenecientes a la Didáctica de la Filosofía propiamente dicha.

Esta separación permitió visualizar valiosas alternativas del pensamiento. Recuperó y ordenó aportes contruidos por intelectuales que apreciaron la fertilidad de un área naciente. Se podría pensar que de alguna manera marcó la división entre aportes que muchas veces convergían y se amalgamaban hasta formar una masa homogénea en la que todo tenía el mismo peso. Conviene ahora, ahondar en los aportes netamente filosóficos que mencionamos al pasar.

A modo de entremés, cabe destacar que la punta del ovillo de los tópicos que requieren un trabajo filosófico reflexivo yace en lo conceptual. Como dice Alejandro Cerletti, quienes deseamos adentrarnos en la enseñanza de la filosofía debemos preguntarnos qué es lo que entendemos por filosofía. Es decir que necesitamos sumergirnos en uno de los mayores problemas filosóficos para sacar a flote nuestro posicionamiento con respecto a la filosofía. De acuerdo con él, *“la pregunta ‘¿qué es filosofía?’ constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única”*.²²

La puerta de entrada a la enseñanza de la disciplina supone un gesto filosófico *per se*. Implica colocarnos en el centro de una miríada de interrogantes que siempre resultan en el disenso, con el fin de elegir una postura. Pues sólo con ello podemos tomar ciertas decisiones teóricas y pedagógicas. En definitiva, preguntarse por qué es la filosofía nos lleva a cuestionarnos qué es filosofar, qué es un filósofo, quiénes pueden llegar a serlo, la accesibilidad del conocimiento y los cuidados que necesitamos para que se genere.

Sería oportuno preguntarnos si el ser humano es realmente un animal filosofante como sostiene André Comte-Sponville²³ y considerar si los estudiantes pueden devenir filósofos teniendo sólo un pequeño acercamiento durante un breve tiempo a la filosofía.²⁴ Aunque claro, nuestra percepción sobre estas cuestiones variará de acuerdo con nuestra formación, cómo tomemos la palabra

²² Véase Cerletti, Alejandro, 2008, *Ob. Cit.*, p. 15.

²³ Véase Comte-Sponville, André (2017), *Invitación a la filosofía*, España, Paidós.

²⁴ Es importante tener en cuenta que en Argentina los espacios destinados a la filosofía son sumamente reducidos. Son muy pocas las instituciones que la tienen en nivel primario como espacio obligatorio. En el nivel secundario, aunque está la obligatoriedad, es en un sólo año y con escasas horas. En el nivel superior no universitario sólo los profesorado la tienen en su formación general y con un dictado de apenas un cuatrimestre y en el nivel universitario la situación no es mucho mejor.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

de los estudiantes y el tipo de dinámicas que implementemos en clases para despertar o promover una actitud filosófica.

Como podemos ver, en la pregunta situada por el concepto necesariamente se enlazan inquietudes de corte educativo, antropológico y gnoseológico. Florecen inquietudes asociadas a la naturaleza de la alteridad que recorre las aulas y son atravesadas por la posible potencia cognoscitiva de los sujetos implicados. Hacemos tambalear la vieja estructura verticalista y plenamente institucionalizada en la que el docente está por encima del estudiante.

Si bien permanece la apariencia de la jerarquía, se reduce la parte de sus bases que marca una distancia infranqueable. La asimetría se corrige, pero sin ser eliminada. De pronto se puede entender que la afección del asombro, la duda, las situaciones límite y el malestar como orígenes de la filosofía pueden manifestarse.²⁵ Si eso se comprende, así haya una brecha de lecturas, deja de haberla en el espíritu, es decir, en la actitud en relación con el conocimiento que permite el acto de filosofar.

En caso de seguir esa senda reflexiva, la clase de filosofía será un espacio en el que el trabajo sobre los contenidos tendría una relación indisoluble con el ejercicio del pensamiento netamente filosófico. Es el profesor de Filosofía el encargado de generar condiciones de posibilidad para propiciar el surgimiento y desarrollo de cierta inclinación filosófica.

Siguiendo los aportes de Massimo Recalcati, sería apropiado que los profesores de filosofía lleguemos a aproximarnos a lo que el mencionado autor denomina *el gesto de Sócrates*. Esto es, permitir que el otro se percate que no es un recipiente vacío que necesita ser colmado de saberes. Sino que, por el contrario, es un sujeto con la unicidad de su bagaje que debe abrirse al conocimiento identificando sus ignorancias y eligiendo sus propios caminos para (re)construirse como prefiera, aún estando fuera del aula.²⁶

Claro, esta tarea no es sencilla ni tiene un resultado garantizado. Tan sólo podemos preparar el escenario esperando que las acciones desempeñadas salgan de la monotonía de las repeticiones que parecen volverse cada vez más

²⁵ Véase Jaspers, Karl (1953), *La Filosofía*, Fondo de Cultura Económica; Cerletti, Alejandro y Kohan, Walter (1997), *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Argentina, Universidad de Buenos Aires.

²⁶ Véase Recalcati, Massimo (2016), *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, España, Anagrama.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

cotidianas. No obstante, para ello se vuelve prioritario un fuerte ataque encubierto a elementos constitutivos de un sentido común conducente a mediocridades.

Quizás sea necesario resignificar la idea de que la participación de los estudiantes en las clases puede tener una repercusión negativa si es que hay un error o falta de conocimiento respecto al contenido. Habitar la palabra puede significar, tal vez una invitación a ser expresada en otros espacios. Pero no sólo para decir lo que se piensa a modo de monólogo de alternativas clausuradas sino para entablar relaciones dialógicas en las que las preguntas permitan circular el pensamiento.

La impronta filosófica que intenta nutrir e impulsar a los demás a tener una vinculación amena con el conocimiento, debe hacerlo desde distintos frentes, aunque el de la pregunta (de carácter filosófico)²⁷ tendrá un rol preponderante. Entendemos que a través de una actitud interrogativa genuina se arriba al nivel de apertura al que nos referimos antes. Así, se pone de manifiesto el no saber y el impulso erótico²⁸ hacia el conocimiento es el que nos conduce al corazón de la filosofía misma. La pregunta filosófica, dirige por sí misma al movimiento del pensamiento filosófico que permite filosofar, no son preguntas para ser respondidas correcta o incorrectamente, tampoco admiten una única respuesta, sino que, por el contrario, conducen a pensar los fundamentos de aquello que se plantea: ¿Qué es el bien? ¿Qué puedo conocer? ¿Qué es el ser humano? ¿Qué es el amor? son preguntas cuyo rasgo común es la paradoja que produce el solo hecho de formularlas, suponen un ansia de universalidad y al mismo tiempo de individualidad porque incluye a quien la formula. Esta función de la pregunta filosófica, es fundamental en el aula ya que no solo vincula a los contenidos a enseñar, sino que, a partir del ejercicio de ellas, los estudiantes se apropian de los planteos y contenidos trabajados. Allí radica una genuina enseñanza filosófica de la filosofía, esto es, enseñar filosofía, filosofando.

La pregunta filosófica introduce una ruptura, un quiebre con el pensamiento acostumbrado, regular y alcanza el estatuto de extraordinario, inusual o poco frecuente.²⁹ Desnaturaliza órdenes, analiza lo obvio, entifica,

²⁷ Véase Gauna, Romina, 2010, *Ob. Cit.*

²⁸ Véase el discurso de Sócrates en Platón (1988), "Banquete". En *Diálogos III*. Buenos Aires, Gredos.

²⁹ Véase Cerletti, Alejandro, 2008, *Ob. Cit.*; Susnik, Martín (2016), "Filosofía: ¿amor a la pregunta?", *Con-textos*, Año 4, n° 6, pp. 32-41. En línea: https://issuu.com/superiorlapaz/docs/con-textos._pensamos_la_educacion_cb9aede1205843 [Consulta: 27/04/23]; Gauna, Romina (2010), "Acerca de la centralidad de la pregunta en filosofía". En *Pensar en comunidades. IV Jornadas de Filosofía*, Argentina, EUNSa, pp. 37-43; José, Elena Teresa (2017), *El pensamiento crítico y la filosofía. Cuestiones acerca de su enseñanza e investigación*, Argentina, Universidad Nacional de Salta.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

nomina. El desarrollo del pensar filosófico en una clase de filosofía, supone un ejercicio constante y continuo de este tipo de interrogantes que incluso pueden resultar disruptivos; preguntarse o preguntarnos acerca de que nos vuelve humanos, qué nos define como tales y en todo caso, qué nos diferencia del resto de los seres de la naturaleza; invita al menos a sumergirse en el pensamiento de si hay algo que sea propiamente humano. Si bien los filósofos intentaron responder esta pregunta desde tiempos inmemoriales, no se trata de repetir lo que aquellos pensadores señalaron, de lo que se trata es qué podemos pensar a partir de ellos, hoy, en pleno siglo XXI, ¿qué nos define? o bien, ¿qué no nos define? ¿Por qué hablamos de deshumanización? ¿Qué supone esa pregunta? ¿Qué cualidades humanas estamos negando hoy? ¿A causa de qué? Estas y otras preguntas posibles en una clase de filosofía pueden conducir a pensar al ser humano desde diferentes perspectivas y al mismo tiempo, a pensarnos en tanto humanos, aquí y ahora.

Sólo cuando este tipo de cuestionamiento se asoma y gradualmente cobra mayor presencia es que la filosofía se exhibe con su carácter crítico que “*busca desentrañar la realidad y (...) «separar la paja del trigo», bajo la sospecha de que el mundo no es lo que parece*”.³⁰ Podemos pensar que con el enaltecimiento de la palabra se da lugar a la pregunta y esto se constituye como *conditio sine qua non* para un cuidadoso escudriñamiento del mundo y lo que hay en él; algo puramente filosófico.

En este marco se posibilita la aparición de aquello que, durante los últimos años, pero con pocas investigaciones, se empezó a denominar subjetivación filosófica.³¹ Es decir, el atravesar de la filosofía por el sujeto que produce una modificación en su subjetividad. Dicho de otro modo, la alteración producida por el ejercicio del pensamiento filosófico, las relaciones entre el sujeto y el conocimiento repercuten de manera permanente en sus percepciones sobre el mundo y la realidad.

Ahora bien, cabe destacar que este tipo de subjetivación no tiene un límite en cuanto a cantidad de veces en las que se produce ni sobre quiénes. Por un lado, se puede sostener que la metamorfosis producida puede renovarse incontables

³⁰ José, Elena Teresa, 2017, *Ob. Cit.*, pp. 89.

³¹ Se habla así sobre este concepto dado que tiene menos de una década de uso y que fue explicitado en muy pocas publicaciones. De hecho, el único antecedente escrito del que tenemos conocimiento es una compilación de artículos publicada durante el 2023. Véase Gauna, Romina y Elías, Carlos (comps.) (2023), *Enseñanza de la filosofía, procesos de subjetivación filosófica y bimodalidad*. Argentina, EUNSa.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

veces en tanto la filosofía misma en sus ambiciones es multidireccional. Por otro lado, y en relación con lo anterior, es factible afirmar que este proceso de subjetivación filosófica, no sólo encuentra un lugar entre estudiantes sino también entre profesores.

La enseñanza filosófica de la filosofía guarda una destacable potencia transformadora. En ella, que ofrece recursos para el logro de la emancipación intelectual, se encuentran elementos para un cambio humano profundo. Después de todo, lleva a una crítica asidua a toda clase de dogmas y fanatismos. Incluso a todo tipo de postura intelectual en tanto invita a cuestionar basamentos lógico-argumentativos subyacentes a los discursos producidos en general.

En tal sentido, podemos hablar de un docente filósofo, así como de un estudiante filósofo. No entendiendo al filósofo en términos de un ser que encuentra su hábitat natural en la academia como se pensó durante siglos y como algunos intelectuales siguen pensando, sino al modo de un simple ser humano que se ve interpelado por sus experiencias³² y que se dispone a hacer su vivencia extensiva a los demás para que adentrarse en el mundo reflexivo.

Manifiesto: expectativas y desafíos

En este punto, conviene atender a las expectativas y desafíos con los que se enfrenta la enseñanza de la filosofía en la actualidad. Por ello, resulta pertinente retomar y pensar preguntas clásicas un tanto generales, pero siempre presentes para el área: “¿Por qué filosofía?, o ¿por qué filosofía, hoy? ¿Por qué desear la filosofía, en este mundo actual?”.³³ De la mano de ellas se puede pensar sobre el tema que nos compete.

Estas interrogantes son un punto de partida para desarrollar otras que sean más puntuales y acordes al campo educativo. Es importante que pensemos en una filosofía situada e institucionalizada.

³² Véase Gallo, Silvio (2015), “Pistas de un ‘método regresivo’ para la enseñanza de la filosofía”. En Alejandro Cerletti y Ana Claudia Couló (coords.), *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Argentina, Noveduc, pp. 33-44.

³³ Cerletti, Alejandro (2020), “El deseo de filosofía y la reflexión sobre el presente”. En *Ensayos para una didáctica de la filosofía*, Argentina, NEFI, p. 34.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

Preguntarse por la importancia de la enseñanza de la Filosofía hoy, es encontrar la punta del iceberg, de la gran masa oculta de interrogantes que la sostiene. Supone poner en cuestión el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, supone la discusión acerca de cuál o cuáles son las perspectivas de la filosofía y de la enseñanza que, implícita o explícitamente, cada profesor lleva al aula e incluso supone la indagación acerca del sentido mismo de la Filosofía en las aulas.³⁴

Tras lo que podría parecer un pequeño conjunto de interrogantes, se esconde un abanico de inquietudes que se acumulan, expanden y diversifican sin cesar. Docentes, estudiantes, estrategias, supuestos, textos y contextos quedan implicados en clave general y disciplinar. Lo que a primera vista podría parecer simple, con un poco de atención devela su inmensa profundidad y complejidad.

En este sentido, permanece vigente la mirada de autores como Guillermo Obiols que, a principios de siglo, ya veían que el incipiente campo aún tenía muchas aristas y recovecos para pensar y repensar.³⁵ Las primeras cuestiones vinculadas a la Enseñanza de la Filosofía en perspectiva filosófica fueron inmediatamente bautizadas con el nombre de clásicas o cuestiones de fundamento y sus pasos aún reverberan con fuerza en las mentes de los filósofos que habitan las aulas.

Aunque claro, volviendo sobre lo que comentamos en el apartado anterior, hay que entender que el filósofo que está en las aulas no se identifica necesariamente con el académico que circula por pasillos universitarios y presta más atención a sus lecturas que al modo en que las comparte. Todo profesor con formación filosófica tiene la posibilidad de ser filósofo independientemente del nivel educativo en el que lleve a cabo el ejercicio de la docencia porque la capacidad de filosofar y volver sobre preguntas filosóficas no es exclusiva de los profesionales de la academia.

Entendemos que la filosofía, dentro de sus posibilidades, puede manifestarse más allá de una mera cuestión contenidista, ya que encierra una potencia transformadora que excede los límites del aula. De esta manera, entendemos que los actores institucionales inmersos en el sistema educativo no son una excepción. De hecho, es interesante retomar las palabras de Leonardo Colella una vez más:

³⁴ Gauna, Romina (2023), "Epílogo. Filosofía, enseñanza de la filosofía y presente histórico: una relación casi necesaria". En Romina Gauna y Carlos Elías (comps.), *Enseñanza de la filosofía, procesos de subjetivación filosófica y bimodalidad*, Argentina, EUNSa, p. 67.

³⁵ Véase Obiols, Guillermo, 2002, *Ob. Cit.*

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

Más allá de transmitir determinados contenidos identificados con la filosofía y su historia, desde un individuo hacia otro, suponemos que la educación en filosofía convoca a los miembros de un encuentro a poner en común y verificar de forma colectiva una actitud vinculada con el filosofar.³⁶

La filosofía puede circular por las aulas bajo distintas formas y con multiplicidad de intencionalidades. Su enseñanza no tiene por qué ser únicamente transmisión de conocimiento. Si bien es cierto que hay estructuras conceptuales que se deben conocer y saber emplear, en ocasiones los textos sólo son el pretexto perfecto para pensar filosóficamente. Probablemente allí radica una parte notable de su valor.

Ante la complejidad de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas por la concentración de la riqueza y la pavorosa exclusión social, el crecimiento de los fundamentalismos, los encuentros y los desencuentros entre las culturas, los dilemas éticos derivados del desarrollo científico-tecnológico, los problemas de la democracia, etc., se impone con urgencia la enseñanza de la filosofía como enseñanza de una radical actitud crítica, si queremos que los seres humanos sean dueños de su vida y capaces de pensar y de transformar el mundo que les toca vivir. Sin embargo, con la misma urgencia debe plantearse cómo enseñar la filosofía, qué clase de aprendizajes promover y otras preguntas conexas.³⁷

Quizá sea lo más atinado decir que el *quid* de una enseñanza filosófica de la filosofía yace en el desarrollo de potencias prácticas y cognitivas que muchas veces se encuentran adormecidas. Pero, ¿en qué sentido? Es claro que, de acuerdo con la teoría, la educación formal brega por la preparación del estudiantado en distintos ámbitos. El problema es que esto no siempre resulta de la manera deseada y lo que se enseña es que el diálogo debe ser silenciado, que las inquietudes por fuera de los programas son molestas y que no es necesario “darle vuelta” a las cosas.³⁸

³⁶ Colella, Leonardo (2019), “Compromiso, riesgo y coraje en la tarea de enseñar filosofía”. En *Lenguajes de la filosofía. Cuerpos, comunidades, experiencia*, Argentina, Qellqasqa, p. 38.

³⁷ Obiols, Guillermo, 2002, *Ob. Cit.*, p. 13.

³⁸ Si bien hay diversas disciplinas abocadas a generar una buena vinculación con el conocimiento, ese acto tiene que ver con un conocimiento específico, dentro de un marco de interés delimitado. Las preguntas más allá de esos límites se ven restringidas u omitidas. La particularidad de la filosofía (enseñada de manera filosófica) tiene que ver con un exceder aquello. Dado que su objeto de estudio tiene que ver con la realidad en su conjunto, es mucho más abarcadora y estimula inquietudes multidireccionales mientras invita a un amor integral hacia todo tipo de saber.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

Ante este tipo de panorama, el espacio destinado a la filosofía se muestra como alternativa disruptiva. Como consecuencia de sus orígenes de hondas raíces rizomáticas, se torna espacio de prácticas nigrománticas que tienen por objeto la resurrección de destrezas e inclinaciones sepultadas por hartazgos e incomprendimientos ajenos. Así, con ella se intenta volver a la vida a la duda y a la pregunta, la crítica y el diálogo, la curiosidad y la chispa revulsiva.

En tal sentido, se tiene muy claro el olvido de lo que dio lugar a los conocimientos que circulan con tanta libertad en la actualidad. Más precisamente, se sabe que:

han sido la precipitación, el dejarse arrastrar por las bonanzas económicas, la ausencia de autocontrol y templanza lo que nos ha puesto ante un mundo en el que no queremos reconocernos. [Y que] ese mundo no surgió de la ponderación y el examen sobre lo que se debía hacer para el bien de todos, sino de la desmesura propiciada por mentes atolondradas y no reflexivas.³⁹

El inconveniente es el camino que tiene que tomar la filosofía para lograr que el mundo sane sus males y el sentido común salga de la agonía de la degradación y tienda hacia algún tipo de excelencia. En ese sentido, surgen cuestionamientos sobre las estrategias didácticas para favorecer estas iniciativas, si las características de la evaluación formativa en filosofía deberían ser las mismas que en otras disciplinas,⁴⁰ si una clase debe estar atravesada por el diálogo, el debate o el discurso⁴¹ y si existen medios para comprobar el conjunto de apropiaciones que toma la forma de subjetivación filosófica.

Abunda la incertidumbre relativa a docentes, estudiantes, el vínculo entre estos y la relación que comparten con los conocimientos. Hay una artillería de preguntas que parecen interminables y a cada paso más complejas. Asimismo, huelga decir que están acompañadas por un único consenso que es parte del

³⁹ Camps, Victoria (2017), *Elogio de la duda*, Arpa, p. 14.

⁴⁰ Se puede encontrar interrogantes y planteos sumamente notables sobre la evaluación formativa a grandes rasgos en aportes como los que brindan Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich. Véase Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2022), *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*, Argentina, Ateneo.

⁴¹ A propósito de esto, es interesante observar las reflexiones que Gonzalo Scivoletto plantea acerca del tema, mientras retoma los aportes de Gadamer. Véase Scivoletto, Gonzalo (2020), "Diálogo, debate, discurso: una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa", *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, vol. 5, n° 1, pp. 1-13. En línea: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3487> [Consulta: 22/04/23].

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

ambiente filosófico en general: que probablemente nunca habrá consenso. Se entiende que no hay fórmulas mágicas y que cada afirmación que se haga estará destinada a revisión, crítica y refutación.

Es evidente que el presente del área se mantiene con tantas preguntas como las que había en sus orígenes e incluso, por qué no, muchas más. Sin embargo, esto se debe tomar a modo de indicador de una labor creciente y rigurosa que en el camino de sus discusiones marca cada vez más lo disciplinar. Si las inquietudes se hubieran mantenido en un estado de pura estaticidad, eso habría significado una parapleja del pensamiento.

El caso de la situación salteña

Continuando con lo dicho, es interesante observar los cambios que se produjeron en la disciplina a partir de lo sucedido en el contexto salteño. Es decir, a través de la denominación que el campo recibió en los distintos planes de estudio del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Salta.

Por supuesto, este trabajo genealógico debe iniciar señalando que la carrera objeto de análisis contó con un total de ocho Planes de Estudio, hasta la fecha. No obstante, el primero de ellos (1969) perteneció a la época en la que aún había dependencia de la Universidad Nacional de Tucumán y todavía no se había fundado la Universidad Nacional de Salta, motivo por el cual el Profesorado era parte de una sede.

Como podemos ver en la Resolución N° 777- 80, en este primer Plan de Estudios, la asignatura recibió el nombre de “Organización y Didáctica de la Enseñanza media con práctica de la Enseñanza”. Una denominación que se mantuvo incluso en la modificación implementada en el '74 y que de alguna manera parecía dejar de lado la especificidad del área. Podemos notar esto a partir de la ausencia de la palabra “Filosofía”. Se apuntaba a una formación general y de alcance limitado (piénsese en la mención a la enseñanza media).

Luego, en el Plan del '75 el espacio se llamó “Conducción del Aprendizaje en el nivel medio y superior con práctica de la Enseñanza”. Allí, en lo nominal, se intentó ampliar el alcance, pero lo específico siguió expresado de manera difusa. Al año siguiente hubo otro cambio. Se empezó a hablar de “Didáctica Especial con Práctica de la Enseñanza”. En cierto modo, en el nombre se desdibujó el alcance y se intentó hacer foco en la peculiaridad de la carrera.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

En las modificaciones del '80 y del '85 se habló de "Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica" y en el '92 de "Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía". En ambos casos los puntos procedimentales y específicos estuvieron presentes. Hubo mayor definición y la dirección resultó más clara. La única diferencia fue el lugar de la "práctica" que en un primer momento podría haber apuntado a algo más allá de lo estrictamente propio de la filosofía, pero que después se ajustó a esto último.

Como detalles adicionales podemos señalar que en el Plan del '80 se establecieron contenidos básicos para las cátedras y para los que correspondían a la "Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica" se señaló: "a) los fundamentos constitucionales del Sistema Educativo Argentino. Su estructuración. b) Manejo de los métodos y técnicas de la enseñanza de la Filosofía y de los distintos elementos de la conducción del aprendizaje a nivel secundario, terciario y universitario".⁴² Además, en el Plan del '92 se habilitó el título intermedio de Profesor para la Enseñanza Media y Terciaria en Filosofía.

En el último cambio, el del año 2000, hay quienes consideran que "ni siquiera se discutió debidamente. Hubo apatía, indiferencia, muy poca participación por parte de la comunidad filosófica de la Universidad. Fue más bien cosa de técnicos que de líneas filosóficas o proyectos políticos",⁴³ lo cierto es que hubo algunas modificaciones valiosas. Se retiró el título intermedio que había en el Plan anterior y el espacio pasó a llamarse "Didáctica Especial, Observación y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía". Nominalmente se reforzó la idea de especificidad y se trató de describir a fondo el tipo de trabajo al que se debía abocar la cátedra. Según los contenidos mínimos establecidos, su propósito debía orientarse a la:

*tematización acerca de estrategias didácticas y metodológicas de la enseñanza de la Filosofía en la EGB 3 y la educación polimodal, en el marco de los diseños curriculares, de acuerdo a las pautas de la reforma educativa, con un enfoque descriptivo, evaluativo y crítico.*⁴⁴

Con el paso del tiempo se produjo toda una serie de cambios con respecto a la referencia del espacio dedicado a la enseñanza de la filosofía. De manera gradual, y en consonancia con los cambios de marea que se produjeron en el campo de la enseñanza en general, hubo ajustes que trataban de indicar mejor

⁴² Universidad Nacional de Salta (1980). Resolución CS N° 777-80, pp. 5.

⁴³ José, Elena Teresa (2001), "Conocimiento y educación. Dos planes de estudio de la Carrera de Filosofía de la U.N.Sa", *Temas de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, p. 103.

⁴⁴ Universidad Nacional de Salta (2018). Resolución CS N° 044/18, pp. 6.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

el norte que se debía seguir y cómo el espacio no quedaba reducido a una mera didáctica general omniabarcativa.⁴⁵

En la siguiente tabla (Tabla 1) se puede observar con detalle cómo es que se produjeron algunos de los cambios señalados:

Tabla 1

Año del Plan de Estudios	Denominación de la asignatura
1969	Organización y Didáctica de la Enseñanza media con práctica de la Enseñanza
1974	Organización y Didáctica de la Enseñanza media con práctica de la Enseñanza
1975	Conducción del Aprendizaje en el nivel medio y superior con práctica de la Enseñanza
1976	Didáctica Especial con Práctica de la Enseñanza
1980	Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica
1985	Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica
1992	Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía
2000	Didáctica Especial, Observación y Práctica de la Enseñanza

Fuente: Elaboración propia

⁴⁵ A propósito de esto, puede ser interesante observar que la cátedra de Didáctica General pasó a formar parte de la formación de los profesores en filosofía recién a partir del Plan de Estudios de 1992. Antes de esto, el contenido didáctico estaba concentrado en una única cátedra que es de la que se viene hablando.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

Ahora bien, es necesario mencionar que el gran escollo que se presenta en todos estos cambios, es que la cátedra siempre se consideró como parte de un bloque de materias pedagógicas. Jamás se hizo un cambio en su consideración pese a las nuevas corrientes de pensamiento que empezaron a aparecer en el último quinto del siglo pasado. Nunca se consideró que fuera posible incluirla dentro del grupo de asignaturas problemáticas.

Por supuesto, es imprescindible revisar lo sucedido con los programas de la materia luego de los años '80 para percibir con mayor detalle las micro modificaciones que se generaron. De este modo, a partir de un análisis detenido se podría decir que en el período de tiempo que va desde 1985 a 1992 se ven con claridad los primeros pasos de la disciplina filosófica en construcción⁴⁶ a partir de cuatro puntos:

En primer lugar, una selección de contenidos que es general y orientada a cuestiones estrictamente pedagógicas (planificación, objetivos, evaluación, etc.), presenta algunos rasgos vinculados al sujeto del aprendizaje (el adolescente) y rasgos generales del *educador*.

En segundo lugar, algunas unidades referidas a los hábitos que se estima que deben fomentarse en la enseñanza de filosofía (vocabulario, análisis, síntesis e interpretación de textos en general, etc.).

En tercer lugar, y en consonancia con la denominación que recibía el espacio en aquella época, una única unidad final relacionada a los *métodos de la filosofía*, que en realidad contiene cuestiones generalistas y que se intentan vincular con un enfoque histórico filosófico, pero no problemático.

Finalmente, la presencia de bibliografía general y escasa. No supera más de veinte textos sugeridos, entre los que se destacan nada más que algunos vinculados a la didáctica de la filosofía.

Recién en el programa perteneciente a 1989 se nota un cambio significativo. Es ahí cuando comienzan a incorporarse materiales bibliográficos de producción de la docente a cargo de la cátedra y del equipo de docentes- investigadores de la Universidad de Buenos Aires: Guillermo Obiols, Eduardo Rabossi, Cristina Gonzalez y Nora Stigol.

⁴⁶ Esto es, cuando aún no tenía el componente propiamente filosófico y se entendía como una cuestión pedagógica más.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

Luego, en 1990, se suman las producciones teóricas de Martha Frassinetti de la Universidad de Buenos Aires y nuevas publicaciones de Guillermo Obiols. Además, las unidades temáticas en las que se organiza el programa van realizando un viraje filosófico marcando los vínculos entre la filosofía y la escuela media, los abordajes de la enseñanza de la filosofía, el aprendizaje de la filosofía y los métodos de enseñanza filosóficos.

Sin embargo, cabe destacar que recién a partir del Plan de Estudios de 1992 y con los programas de 1993 hacia adelante se incorpora una mayor cantidad de desarrollos teóricos nacionales y locales orientados a una enseñanza filosófica de la filosofía. Así, como efecto aledaño, los programas muestran un crecimiento importante en cuanto a su nivel de organización de contenidos y material bibliográfico.⁴⁷

Este aumento de producción es coincidente con el cambio de políticas educativas que atraviesa la Argentina. En ese entonces surge la Ley Federal de Educación N° 24.195 y con ella las transformaciones que se siguen son pensadas y trabajadas por el equipo de cátedra. De hecho, puede observarse en los programas que van desde 1995 al 2002 la incorporación de una unidad dedicada al tratamiento de la *Filosofía en el marco de la nueva Ley Federal de Educación* a partir de la cual se analiza no sólo la ley, sino también los contenidos básicos comunes, la inserción de la filosofía en la nueva estructura del sistema educativo: EGB 3 y en Polimodal.

Estos cambios en los programas van acompañados de la modificación del Plan de Estudios del año 2000 y la nueva denominación de la asignatura. Desde ese momento enseñar filosofía ya no se trata de una cuestión únicamente metodológica, sino de un tema mucho más complejo atravesado por múltiples aspectos. De esta manera, a partir del año 2006 y hasta la actualidad, se incorporan unidades en las que se entretujan cuestiones propias del marco legal normativo asociado con la enseñanza en general y haciendo foco en la situación de la filosofía en particular, junto con toda una serie de discusiones filosófico-problemáticas en torno a la enseñanza de la filosofía.

De lo señalado hasta aquí en lo referente a planes de estudios y a los programas que hemos analizado se sigue que, paulatinamente, la enseñanza de la filosofía dejó de ser una simple yuxtaposición de conocimientos filosóficos

⁴⁷ En relación con esto último es notable la presencia de una gran producción teórica como resultado de investigaciones y un importante número de documentos elaborados por el equipo de cátedra.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

adquiridos por un lado y técnicas de enseñanza por otro, para constituirse como un importante área de pensamiento e innovación, un espacio en el que es dable pensar la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico necesario de ser tratado y trabajado al interior de la filosofía misma.

En la actualidad, pese a que no hay un nuevo Plan de Estudio que haga justicia a la consideración de enseñanza de la filosofía imperante, se sabe que hay otra percepción. Los tópicos del área son problemáticos y no una simple cuestión de educadores. Así, también se entiende que la formación docente implica una importante preparación en el terreno investigativo.

Con respecto a esto último, es provechoso recuperar algunas consideraciones de Elena Teresa José. Según explica:

no se puede enseñar lo que uno no ha investigado. No se pueden repetir contenidos sin haberlos seleccionado, interpretado, apropiado, elaborado, adaptado para ese grupo de alumnos, integrado con otros conocimientos o experiencias anteriores; sin haberles dado una coloración personal, y aunque estas últimas operaciones pertenecen al campo de la didáctica, el docente debe tener criterios metodológicos de investigación para llevarlas a cabo. Investigación no es sólo el aporte en producción de conocimientos disciplinares, sino también hay una investigación - acción que permite innovar en el aula. Docencia e investigación se retroalimentan.⁴⁸

Con los cambios que se produjeron en el campo de la enseñanza en general y con la filosofía en particular, las maneras de entender el rol del docente y su preparación sufrieron una metamorfosis. Se dejó de entender que quien elegía dedicarse a las aulas tenía que ser un mero reproductor y evaluador de reproducciones. Se empezaron a vislumbrar otras potencias con efectos y alcances diferentes. Docencia e investigación pasaron a ser anverso y reverso de una misma moneda.

Claro, esta nueva visión implicó un cambio en los perfiles profesionales y abrió las puertas a nuevos problemas a tratar en la agenda de las comunidades filosóficas. Entre ellos, como se podría esperar, el de la estructuración de carreras que garanticen cierto grado de idoneidad. En definitiva, la preparación del profesor parece alinearse cada vez más con la del licenciado, aunque esto no suceda al revés.

⁴⁸ José, Elena Teresa (2000), "La formación del graduado universitario en filosofía", *Temas de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos de Salta*, p. 91.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

Con respecto a lo anterior, sucede que, muchas veces, al interior de ciertos imaginarios populares y académicos, se establecen asociaciones directas entre los profesores con la docencia (en términos de repetición de contenidos) y los licenciados con la investigación (los que filosofan verdaderamente). Se admite que las tareas no son excluyentes, pero asimismo se piensa que el desenvolvimiento por fuera del fuerte formativo es algo brusco y tosco. Por supuesto, esto se discute cada vez más.

No se puede decir que quien opta por una licenciatura en filosofía tenga conocimientos y reflexiones pedagógicas más allá de las que pueda adquirir por cuenta propia. No obstante, se sabe que quien elige seguir un profesorado en filosofía tiene que cursar asignaturas problemáticas y que, a la postre de su carrera, cuenta con un espacio como el de la enseñanza de la filosofía en el que lo pedagógico y lo problemático se articulan brindando preparación para la investigación. Siendo este el caso, se puede apreciar cierta disparidad en las preparaciones que cada quien recibe.

Lo que debemos discutir ahora es si quien se aboca a la filosofía en cualquiera de sus caminos puede ser considerado filósofo. Esto, naturalmente, teniendo en cuenta miradas un tanto pesimistas como la de Cerletti cuando afirma que:

quien se dedica hoy a la filosofía, por ejemplo, no es un filósofo sino un investigador que ha objetivado científicamente un área de estudio, recortada y precisa, a la que dedica íntegramente su tiempo como exégeta o filólogo. La filosofía no aborda más las grandes preguntas sobre el mundo o la vida; se dedica a los interrogantes muy específicos del saber ultraespecializado, del mismo modo en que lo hacen las ciencias exactas o naturales.⁴⁹

Claro que este tema puede resultar en un desarrollo muy extenso e iría más allá de los propósitos iniciales de este trabajo. Sin embargo, estimamos que su mención no debe pasar desapercibida. En vistas de ello, no profundizaremos mucho más, tan sólo diremos que esto formará parte de los debates que se tendrán que sostener para favorecer a las nuevas generaciones.

⁴⁹ Cerletti, Alejandro, 2020, *Ob. Cit.*, p. 36.

A modo de cierre

El campo de la didáctica fue objeto de una multitud de debates en las últimas décadas. Como consecuencia de ello, se trazó una división entre didácticas generales y específicas, entendiendo a estas últimas en términos de puntos de encuentro entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. Cada una de ellas con sus propios abordajes y particularidades en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la didáctica de la filosofía sucedió algo bastante interesante. Para empezar, en sus inicios no se la recibió de la mejor manera. Al comienzo, se consideraba que era parte de un conjunto de prácticas desdeñables en las que se rebajaba el contenido del área para volverlo más comprensible a gente con una capacidad intelectual todavía muy incipiente. Además, se pensaba que era un asunto de pedagogos y que ningún filósofo que se preciara de ser tal se ocuparía de ella.

Por supuesto, con los años la situación fue cambiando. Hubo filósofos que se sintieron interesados por resucitar viejas interrogantes que se dirigían a las posibilidades de enseñanza de la filosofía y del filosofar. A partir de allí empezaron a cambiar las lentes con las que se contemplaba a la didáctica y gradualmente se entendió a la enseñanza de la filosofía como parte del *corpus* de problemas filosóficos contemporáneos.

De esta manera se desplegó todo un arsenal de preguntas incapaces de ser respondidas sin dar a luz a otras más. Se renovó el contacto con los orígenes de la filosofía, pero irónicamente, en relación con un tema que gran parte de la comunidad filosófica desdeñaba. Se inauguró un gesto filosófico que se trató de negar al interior de la propia filosofía, pero que supo encontrar adeptos que lo ayudaron a magnificarse y florecer.

Surgieron preguntas acerca del qué y el cómo enseñar filosofía en el aula. Se formularon cuestionamientos sobre las capacidades filosóficas de los docentes y estudiantes, sobre qué tipo de aprendizajes eran relevantes así como los modos de seguirlos y evaluarlos, sobre los medios que se podían emplear para favorecer el desarrollo de una actitud que trascendiera el aula y numerosos temas que piensan a la filosofía y su enseñanza poniendo el acento en su carácter filosófico. Fueron muchas las inquietudes y las respuestas que ante ellas adquirieron un carácter aporético.

Como es propio del elemento filosófico, el disenso se tornó imperante. Se dibujaron y definieron distintas perspectivas, cada una con un enfoque particular.

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA...

Aunque, cabe destacar, con un propósito similar: hacer un quiebre con antiguos modelos reproductivistas y embrutecedores. Dicho de otra manera, se buscaba generar una problematización que permitiera que la filosofía se manifestara con toda su fuerza.

Como dijimos, estos cambios, no solo afectaron al estudiantado sino también a los propios docentes. Después de todo, se entiende que los procesos de subjetivación filosófica que pueden alterar (en un sentido benéfico) el curso del pensamiento contribuyendo al desarrollo de una mirada y una actitud, son puramente horizontales y pueden atravesar a todos los participantes del espacio áulico.

La filosofía, tratada por lo que verdaderamente es, se pasa a entender en términos de facilitadora de puntos de inflexión en el mundo mental de los sujetos. Da lugar a cambios sustanciales en los modos de percibir la realidad e incide directamente en sus formas de procesarla. Un acto que, como se desarrolló en apartados anteriores, puede producirse en reiteradas ocasiones y con distintos grados de intensidad.

Sin embargo, es claro que para que esto suceda, los espacios en los que deben asentarse, reforzarse y mejorarse estas concepciones relativas a la filosofía y su enseñanza, es en las universidades. En ellas se dan los primeros hábitats del conocimiento que tienen que reconocer, valorar, legitimar e instaurar las modificaciones de diverso orden que se fueron dando como el resultado de un lento proceso desde la década de los '80. Sólo con eso pueden resonar los ecos de cambios profundos que permitirían a la filosofía (y su enseñanza) tener un lugar en la sociedad que no sea simplemente figurativo o nominal.

Las carreras de filosofía pertenecientes a las universidades deben dejar a un lado los resabios de su resistencia epistémica inicial. Los planes de estudio deben reconocer las potencias de una enseñanza de la filosofía entendida como problema filosófico y no continuar relegando su existencia a un espacio marginal bajo la denominación de pedagógico o bajo la consideración del área de la enseñanza de la filosofía como "hija bastarda". Es indispensable esta primera transformación desde lo institucional para un despliegue formativo otro.

Como se pudo ver, en el caso del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Salta se produjeron modificaciones con el paso del tiempo. Tanto los planes de estudio como los programas dedicados a la cátedra encargada de la enseñanza de la filosofía fueron modificándose. Junto con los cambios realizados para referir a la cátedra se gestaron otros, aunque de índole contenidista y estructural.

ROMINA ANALÍA GAUNA Y CARLOS TOMÁS ELÍAS

Es innegable que hubo avances que se siguen difundiendo y expandiendo. No obstante, esto debe ser tomado como el simple inicio de una tarea que no se puede detener. Todavía es necesario revisar prácticas y teorías, bosquejar posibles alternativas para mejorar la enseñanza de la filosofía y reflexionar sobre consideraciones anquilosadas y naturalizadas que aún hoy se aceptan sólo porque sí.

Aún quedan ciertas discusiones por continuar y otras tantas que se deben empezar. El conformismo no es una opción. La quietud intelectual no es una alternativa así como tampoco lo es la aceptación de una tradición desactualizada. Es indispensable construir un andamiaje argumentativo sólido que permita que la filosofía demuestre su valor, no sólo para contextos educativos institucionales sino para formaciones humanas integrales.

El profesor de filosofía debe pensarse a sí mismo como filósofo. Pero más allá de ello, debe disponerse a filosofar y a encender chispas cognitivas en el aula que generen actitudes de tono similar. Caso contrario, se podría decir que el declive de la filosofía sería imparable y que la crítica, la inquietud, el cuestionamiento y el pensamiento filosófico estarían condenados a la degeneración y a un mayor peligro de extinción.

Si el cambio no sucediera, el invasivo espíritu consumista del mundo contemporáneo ganaría otro espacio y una importante trinchera defensiva de la preservación de la humanidad, sería destrozada. Se perdería parte de lo humano y posiblemente, imperaría un afán de funcionalidad y practicidad propio de autómatas programados, incapaces de pensar por sí mismos y nada más que dispuestos a acatar una voluntad otra, en definitiva, sujetos sujetos, condenados a la inmediatez y a la docilidad de la aceptación de su propia pasividad.

"Didáctica de la historia y práctica docente. Construcción, configuraciones y giros en torno a la materia en la formación del Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de Salta"

Artículo de Karina Carrizo Orellana y Cecilia Osán Ramírez

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 266-283 | ISSN N° 1668-8090

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE. CONSTRUCCIÓN, CONFIGURACIONES Y GIROS EN TORNO A LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

DIDACTICS OF HISTORY AND TEACHING PRACTICE:
CONSTRUCTION, CONFIGURATIONS, AND SHIFTS
REGARDING THE SUBJECT IN THE TRAINING OF HISTORY
TEACHERS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF SALTA

Karina Carrizo Orellana

Universidad Nacional de Salta
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Salta, Argentina
carrizoorellanakarina@hum.unsa.edu.ar

Cecilia Osán Ramírez

Universidad Nacional de Salta
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Salta, Argentina
osancecilia@hum.unsa.edu.ar

Fecha de ingreso: 06/03/2024 | Fecha de aceptación: 04/07/2024

Resumen

El presente trabajo plantea como abordar las problemáticas y tensiones alrededor de la materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente en la reconfiguración del plan de estudios de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, reconociendo las tensiones existentes entre el perfil academicista e investigativo y el escaso perfil orientado a la docencia en la formación del Profesor/a en Historia.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

El dispositivo de formación se aborda hacia la formación de un profesorado crítico y reflexivo en su práctica, interpelando al programa de la materia con las demandas sociales que penetran los muros del aula. Desde las demandas y problemáticas sociales, la materia configura nuevos espacios de formación incorporando la extensión universitaria y su curricularización, lo que posibilita la territorialización del currículum. A su vez, en los contenidos y cursado de la materia se plantea la necesidad de trabajar con historiografía renovada en las prácticas incorporando a actores sociales desde una historia problema para la enseñanza de la historia y la formación de un profesorado crítico-reflexivo. A partir del análisis de la tarea desarrollada por la cátedra se debe asumir la reconfiguración del plan de estudios pensando en lograr una mejor estructuración y formación del profesorado.

Palabras Claves: *Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Plan de Estudio, Construcción, Configuraciones*

Abstract

This paper addresses the issues and tensions surrounding the subject of History Didactics and Teaching Practice in the reconfiguration of the curriculum for the History Teaching program at the Faculty of Humanities of the National University of Salta. It acknowledges the existing tensions between an academic and research-oriented profile and the limited focus on teaching in the training of History teachers. The training approach aims to develop critical and reflective teaching professionals, engaging the subject's curriculum with the social demands that permeate the classroom walls.

From these social demands and issues, the subject creates new training spaces by incorporating university extension and its curricular integration, facilitating curriculum localization. Furthermore, the content and implementation of the subject emphasize the need to work with updated historiography in practices that incorporate social actors, using problem-based history for teaching history and forming critically reflective teaching professionals. Through an analysis of the work carried out by the department, there is a need to consider restructuring the curriculum to achieve better organization and teacher training.

Key words: *History Didactics and Teaching Practice, Syllabus, Construction, Configurations*

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

La materia en el plan de estudios, entre la normativa y las demandas sociales a la formación

La cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente se ubica en el área Pedagógica-Didáctica del plan de estudios del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta que consta con un total de 26 materias divididas en tres áreas: Área Disciplinar (12), Área Teórico-Metodológica (10) y Área Pedagógica-Didáctica (4). Según el plan de estudios Didáctica de la Historia y Práctica Docente:

Abordará la problemática de la enseñanza de la Historia en las Ciencias Sociales. Tendrá en cuenta la compleja tarea de selección y construcción de los contenidos, las estrategias, los recursos, la evaluación del proceso de enseñar. Incluirá la práctica docente, su análisis y reflexión en los diferentes niveles del sistema educativo. Tercer ciclo de E.G.B., Polimodal y superior, e incorporará investigación didáctica imprescindible en la formación docente.¹

En el marco de la estructura curricular, los estudiantes del profesorado deberán aprobar las tres materias del área didáctica-pedagógica -Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje y Didáctica General- antes de cursar la Didáctica de la Historia y Práctica Docente y tener el 80% de la carrera aprobada. Por último, cabe destacar que se encuentra en el quinto año, es de carácter promocional y se centra en las etapas de pre práctica, práctica y pos práctica.² El estudiante llega a quinto año, cursa la materia y esa será en muchos casos la primera vez que ingresa al aula y dimensiona su rol docente.

Por su parte, los estudiantes de la licenciatura cursan un total de 22 materias compartidas con el profesorado, divididas en 2 áreas: Disciplinar y Teórico-Metodológica en las que se incluyen dos optativas y un seminario; más tres materias específicas, Filosofía de la Historia, Seminario Taller, Tesis. Esas 22 materias que se comparten marcan el perfil fuertemente academicista, disciplinar y con poco perfil docente con el que está pensada la formación del/a profesor/a en Historia.

Desde el plano concreto de demandas escolares y sociales, la materia anual no alcanza, ni resuelve los problemas didácticos, institucionales, contextuales

¹ Resoluciones CS N° 127-00 y CS N° 225/11, que incluye las modificaciones no estructurales que se introdujeron en el plan, no se modificaron los contenidos mínimos sino la modalidad de cursado de las asignaturas, aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad mediante Res. H. N° 300-11

² Jackson, Philip (2002), *Práctica de la enseñanza*, España, Amorrortu Editores.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

y curriculares, pero pretende ser un espacio para analizar la complejidad de la tarea de enseñar Historia y formar un profesorado reflexivo y crítico de sus prácticas. Por las dimensiones y responsabilidad áulica que asume el profesorado el programa de la materia se ve excedido e interpelado y viene desarrollando espacios de formación complementarios al dictado de clases desde el año 2020.³

Un punto que merece análisis es la incorporación de la extensión universitaria en el cursado de la materia y su curricularización en el programa. Este proceso inicia con la demanda de comunidades locales del interior de la provincia de Salta: Animaná y El Galpón. Las primeras experiencias de 2019 fueron el germen que culminó en la curricularización en 2022 con la presentación del proyecto el Proyecto de Extensión UNSa: “Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria: los Movimientos Sociales en Animaná” Resol. DR 0542/21. Exped. N° 17.585/21. En ese marco, se diagramaron y presentaron dos muestras “El animanazo” y “Bicentenario del fallecimiento de Güemes”, basadas en el relevamiento de voces locales y protagonistas del animanazo.

En 2023, se trabajó articuladamente con el equipo del Fondo Ciudadano, “Memorias de la vida económica y social de El Galpón en la segunda mitad del siglo XX”, indagando sobre la producción arrocerá en ese periodo. Se realizaron entrevistas a referentes locales que fueron parte de ese proceso histórico y a partir de ese insumo, la cátedra elaboró didácticamente los materiales y se configuró la muestra “Jornada Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria. Historia - Memoria, Historias locales en colegios secundarios de Salta”.

³ Para referencia se citan las actividades realizadas durante el año 2023:

Jornada Didáctica de la Historia en la Extensión Universitaria. Historia - Memoria, Historias locales en colegios secundarios de Salta: Memorias de la vida económica y social de El Galpón en la segunda mitad del siglo XX. Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._0731_23.pdf Fecha: 3 de julio.

Workshop “Dispositivo de formación y contextos, las huellas de la práctica docente inicial en el profesorado de Historia”; Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2022/Res._1864_22.pdf Fecha: 5 de diciembre. Conversatorio “Didáctica de la Historia en la Formación del Profesorado: configuraciones del espacio curricular en los planes de estudio” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._0488_23.pdf Fecha: 2 de Junio. “I Jornada Pueblos Originarios e Interculturalidad en la Formación del Profesorado” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._1476_23.pdf Fecha: 7 de octubre. Conversatorio “Colegio Hospitalario Domiciliario. Cuando el contexto y la construcción de contenidos exceden literal y simbólicamente los “muros” de la escuela” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._1103_23.pdf Fecha: 28 de agosto. Conversatorio “I Jornadas Pueblos Originarios e Interculturalidad en la Formación del Profesorado” Ver resolución en http://bo.unsa.edu.ar/dh/R2023/Res._1476_23.pdf Fecha: 7 de octubre.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

En ambos casos se trabajó desde dos perspectivas historiográficas. Por un lado, la historia local fue guía para el recorte territorial de análisis. Por otro lado, la historia oral contribuyó a establecer los parámetros metodológicos de investigación. La experiencia de extensión universitaria que se realiza durante el primer cuatrimestre nos permite territorializar la formación docente e incorporarla como parte del dispositivo de las prácticas.

Se parte de pensar en la territorialización del currículum (Ezcurra, D.; Girado, A., Torena, A. 2020),⁴ como una experiencia diferente por el contexto en el que se realiza. Localidades del interior de la provincia que demandan un conocimiento situado, un contenido histórico emergente problematizado y puesto al servicio de la sociedad.

La extensión universitaria es una de las funciones de las universidades públicas latinoamericanas herederas del movimiento de reforma universitaria ocurrido en el continente durante la primera mitad del siglo XX. No obstante, no existe una definición única y consensuada acerca de la naturaleza y los alcances de las actividades que las universidades denominan como "extensión". En este sentido desde la materia nos permitimos curricularizar la extensión en el marco del dispositivo de formación durante el primer cuatrimestre del cursado.

En un contexto amplio podemos afirmar que las universidades no siempre han reconocido el potencial pedagógico de la extensión (Escalante, 2018)⁵ en lo que se refiere a la formación curricular de los estudiantes universitarios. Menos aún han concebido y organizado una política de extensión integrada al currículum en todas las áreas de conocimiento y en diferentes momentos de la formación disciplinaria curricular. Desde la formación docente consideramos importante la oportunidad de contacto con el contexto y el territorio social desde donde surgen las demandas.

Para quienes trabajamos en ámbitos escolares es claro que las demandas y emergencias sociales penetran los muros del aula y buscan contacto con el conocimiento, siendo una tarea del docente, darles espacio de expresión, análisis a la luz de la historia, contextualización y reflexión. La extensión universitaria en la formación del profesorado pretende una experiencia de involucramiento

⁴ Ezcurra, Dana; Girado, Agustina y Torena, Alejandro (2020), "Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento", *Masquedós*, n° 5, 1-9.

⁵ Senger, Mariela, et al. (2018), "Retos de la Extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: Prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMdP", *Masquedós*, n° 3, 41-51.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

social y comunitario del/la profesor/a en problemáticas demandadas desde el entorno, en el trabajo con contenidos que interpelan, generan nuevas preguntas, se construyen tanto desde historiografías renovadas como desde la comunidad e incorporan nuevos actores sociales invisibilizados dando cuenta de una visión más democrática de la sociedad.

Sumado a todos estos aspectos que hacen a la configuración de la materia, la Facultad de Humanidades se encuentra en proceso de revisión y reforma de los planes de estudios de las carreras, Resolución CD N° 2162-22, donde uno de sus objetivos es las carreras “actualicen sus planes de estudios en el sentido de fortalecer las relaciones entre investigación y docencia, las experiencias de extensión e intervención en el medio y atender las demandas de un contexto social dinámico y diverso”. En ese sentido se ha instalado la necesidad de fortalecer la formación profesional desde una perspectiva de los Derechos Humanos, referenciado en el Acuerdo N° 1169-2022 del CIN, Consejo Interuniversitario Nacional.

En síntesis la materia necesita ser reconfigurada en el plan de estudios, ampliar su espacio en la caja curricular en función de que la Didáctica de la Historia y las materias de Práctica Docente y/o residencias disciplinares son dos campos de conocimientos; redimensionar los tiempos de cursada según la trayectoria académica real de los estudiantes; repensar las correlatividades que exige para su cursado y los contenidos en virtud de la conformación teórica de sus campos de conocimiento y de las demandas de la formación docente del profesorado de Historia.

La materia y las trayectorias académicas reales

En cuanto a condiciones para su cursado, el plan establece que los estudiantes deben alcanzar el 80% de materias de la carrera y las tres materias Disciplinarias y Teórico-Methodológicas y las tres materias Pedagógico-Didácticas. Entre esta normativa y las trayectorias reales de las y los estudiantes, se debe advertir una gran distancia. Si bien las condiciones que establece el plan son las necesarias para cursar y realizar las prácticas docentes, entendiendo que el dominio de la disciplina y las materias del área pedagógico-didáctica son fundamentales, en la realidad es significativo el número de estudiantes que solicitan excepción de correlatividades hasta el mes de mayo o julio para su cursado, siendo una estrategia estudiantil que se ha institucionalizado. La postura asumida en estos casos, es garantizar el acceso al cursado de la materia en igualdad de condiciones

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

que el resto de estudiantes y el ingreso a las instituciones escolares cuando alcanzan las condiciones después el mes de julio.

Las constantes excepcionalidades solicitadas en el cursado de la materia y el posterior cursado exitoso de cada etapa del dispositivo de formación, dan cuenta de la necesidad de discutir con el sentido de las correlatividades exigidas. La escasa relación conceptual y diálogo entre los programas de las materias del área didáctico-pedagógica -Psicología del Desarrollo, Teorías del Aprendizaje y Didáctica General- las materias históricas y los problemas propios de la enseñanza de la Historia, la capacidad de autogestión del estudiante practicante en la adquisición de conocimientos disciplinares no adquiridos, habilidad intelectual adquirida de forma transversal en la carrera, no evidencian diferencias sustanciales de formación que afecten en el cursado de la materia y la construcción del ser docente de historia.

Respecto de las trayectorias académicas, Terigi⁶ propone hablar de teóricas y reales. Las teóricas no representan más que una porción de los recorridos posibles de los sujetos en relación con sus condiciones de vida, por lo que pueden distinguirse otros recorridos que se alejan en mayor grado de lo previsto por la institución, ya sea en cuanto a los tiempos de desarrollo, o en los modos de atravesar el itinerario. Estos recorridos se pueden definir como "trayectorias no encauzadas".⁷ De esta manera, la autora pone énfasis en los modos heterogéneos, variables y contingentes, a través de los que los sujetos se vinculan con las instituciones educativas.

Nos parece pertinente enunciar aspectos que nos preocupan como cátedra:

- Las cohortes que llegan a cursar la materia están inscriptas en el profesorado, pero no dimensionan su rol docente hasta llegan a cursar la materia y en muchos casos hasta el momento previo del ingreso a las aulas.
- Luego del año 2020 las cohortes no sobrepasan los 12 estudiantes.⁸

⁶ Terigi, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

⁷ Terigi, Flavia, 2009, *Ob. Cit.*, p. 9

⁸ 2020: 33 cursantes, 33 promocionados, en el marco de las condiciones de excepcionalidad de la normativa institucional de la facultad que permitió la eliminación de correlativas por la imposibilidad de sustanciar los exámenes de marzo y mayo de 2020. 2021: 12 cursantes, promocionados 8. 2022: 9 cursantes, 5 promocionados. 2023: 9 cursantes y 5 en condiciones de cursado.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

- Cada vez son menos los estudiantes que se reciben con el cursado de la materia. Generalmente se reciben con las materias que abordan periodos contemporáneos. En 2021, fue la última vez que dos estudiantes se recibieron al finalizar la materia

En la carrera la diferencia fundamental entre ambos trayectos formativos, trayectorias teóricas planteadas en el plan de estudios y las trayectorias reales de las y los estudiantes, parece estar centrada en el cursado o no de las materias pedagógicas y en la elaboración o no de una tesis para acceder al título de grado.

Es evidente que los trayectos entre el profesorado y la licenciatura, están pensados como un corpus de conocimiento al que hay que acceder (o transferir) de manera acabada, cerrada, sin mayores problematizaciones y/o especificidades en torno a la formación integral de uno u otro perfil. En ese sentido, emerge la pregunta vinculada a ¿qué conocimientos es importante transmitir y trabajar con nuestros estudiantes en el mundo actual y qué contenidos es necesario trabajar en los distintos niveles del sistema educativo?

Es necesario explicitar que la caja curricular expresa una marcada formación disciplinar y un desequilibrio en la formación docente. Esta última, contiene 4 materias de las cuales 3 no tienen conexión curricular con la Historia como carrera específica, siendo la Didáctica de la Historia y práctica docente, la única materia de formación docente que recupera los problemas centrales y disciplinares. La primer, única y última materia dónde los estudiantes se forman como Docentes de Historia, pudiendo incorporar conocimientos, indagar e investigar temas y problemas propios de la enseñanza y el aprendizaje en Historia.

Emergen preguntas que cuestionan ¿Qué conocimientos, en qué contexto, para qué formación?, ¿cuáles conocimientos, reflexiones y problematizaciones son o se consideran importantes en nuestro mundo, históricamente situado, y en el contexto específico de la Argentina y de la provincia de Salta?, ¿qué necesitamos problematizar en las aulas y qué necesitamos investigar para producir conocimiento también situado? Estas preguntas, y otras, aparecen de una primera mirada al plan de estudio.

El supuesto de que la docencia incluye el ejercicio o la práctica de la investigación parece subyacer en el plan, sin que estén necesaria o evidentemente planteadas en las materias y trayectos que efectivamente cursan nuestros estudiantes. En la práctica, por ejemplo, las optativas o seminarios no tienen una orientación formativa hacia el grado de profesor o de licenciado ¿Deberían tener esa especificidad?, ¿dónde-en qué espacios se deposita la especificidad de la formación docente o de licenciatura?

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

Es evidente que existe poco vínculo entre las materias didáctico-pedagógicas y las materias disciplinares. Quienes forman en las materias llamadas “troncales”, no siempre trabajan en otros niveles educativos y enseñan poniendo la meta en la formación de becarios, tesis, investigadores. Deberíamos poder generar optativas y seminarios que integren los campos de formación disciplinares y didácticos para el abordaje de problemas propios en la enseñanza de la historia, pero las tensiones y distancias entre “troncos” formativos, disciplinar y didáctico-pedagógico aún existen.

En las discusiones referidas al plan de estudios, la formación y/o reflexión en torno a la dimensión pedagógico-didáctica y/o al campo de la investigación, deberían centrar las discusiones en:

- ¿deben expresarse trayectos formativos diferenciados?
- ¿deben problematizarse de manera transversal en cada una de las materias? ¿cómo es posible articularlas?
- ¿qué urgencia tienen en la formación específica en uno y otro perfil, por ejemplo, las problematizaciones en torno a los derechos humanos, el género, las diversidades, la etnicidad, la discapacidad?

Nuestro plan es “rígido”, no es flexible. No atiende a problematizaciones socio-culturales, tema/problemas emergentes. Emergentes que configuran temas vertebrales, de desarrollo sostenible que satisfacen las necesidades de hoy.

La formación del profesorado y de la licenciatura debe descansar en algunas materias específicas o debe pensarse una formación integral, vinculada al ejercicio profesional más allá que en muchos casos confluyan. ¿Es posible pensar en trayectos contruidos con mayor libertad por parte de los estudiantes? Es decir, romper el esquema no solo de unas materias si y otras no, sino pensar trayectos formativos disciplinares y teórico-metodológicos más abiertos, más articulados con los otros niveles, o más articulados con las áreas de investigación consolidadas.

Es necesario pensar una formación más integral del profesional docente/investigador de carrera. Repensar los esquemas tradicionales de materias-expedientes a cursar y aprobar, se deberían pensar trayectos formativos integrados a otras ciencias sociales que permitan reconocer, analizar, estudiar los problemas del hoy redimensionando el rol de los historiadores. Lo mismo en docencia, seguimos con la formación disciplinar y tanto la demanda de la enseñanza áulica, como la integración de proyectos institucionales, necesitan de un plus formativo para trabajar articuladamente con otras disciplinas.

Hacia una Didáctica de la Historia reconfigurada en el plan

Camilloni⁹ fue una de las pioneras que instaló la discusión de las implicancias de la Didáctica General y las Didácticas Específicas que en la década de los 80´/90´ presentaba límites difusos, dado que las segundas se encontraban en un estado de construcción. En una primera instancia, el debate se centró en el vínculo entre la Didáctica General y Didáctica Especial -aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina-. En ese contexto se plasma, en el plan de estudios de la carrera del Profesorado en Historia - UNSa, la nomenclatura Didáctica Especial y Metodología de la Enseñanza de la Historia con Práctica (Plan 1992) que cambiaba la denominación del anterior, Metodología y Práctica de la enseñanza de la Historia en el plan 1985. El debate continuó y se fueron diagramando grupos de investigación desde las propias disciplinas que reclamaban su especificidad. En el campo de la Historia, hacia 1999 se conforma APEHUN - Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales por iniciativa de un grupo de profesoras integrantes de cátedra e investigación en Didáctica de la Historia y Prácticas Docentes del profesorado de Universidades Públicas de Argentina: Liliana Aguiar de Zapiola (UNC); Cristina Angelini (UNRC); María Elina Tejerina (UNSa); Alcira Alurralde (UNT) y Graciela Funes (UNCo). Dos años después en Salta, se decidió emprender la publicación de RESEÑAS, una revista para dar a conocer las experiencias de las cátedras y las producciones de las investigaciones que se estaban realizando. En paralelo, la nomenclatura de la cátedra cambió a Didáctica de la Historia y Práctica Docente (Plan 2000 - modificatoria 2011). Cabe señalar dos aspectos, por un lado, observando los diferentes planes de estudios locales, se puede destacar la continuidad en el carácter de la materia como única al final de la carrera y, por otro lado, en comparación con planes de otras universidades, la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente o residencia, son cátedras separadas.

En la actualidad, la Didáctica de la Historia se ha consolidado como un campo de estudio específico gracias al avance de diversas investigaciones de distintos grupos: APEHUN, CLIO, GREDICS, RIDCS. Es decir, hay un doble campo: uno, generalista cercano a las Ciencias de la Educación y otro, específico donde la Didáctica de la Historia es una disciplina en sí misma.

En este sentido, la Didáctica de la Historia se encuentra ubicada entre dos tipos de conocimientos: la educación/enseñanza y la historia/historiografía dando lugar a su objeto de estudio la enseñanza de la Historia que permite abordarlo desde una doble perspectiva. Al respecto, Joan Pagès Blanch afirma que:

⁹ Camilloni, Alicia (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

la didáctica de una disciplina [en este caso, la de la Historia] no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa.¹⁰

Conocimientos legados de Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Michel De Certeau y la lista podría continuar... Sin embargo, la historiografía sigue en construcción planteando nuevos problemas a procesos históricos, nuevas perspectivas, recuperando actores sociales invisibilizados como mujeres o niños, nuevas investigaciones que entran en diálogo con la enseñanza y la Historia escolar.

De esta manera, es imposible disociar la formación didáctica y académica del conocimiento que se enseña en las escuelas porque la construcción didáctica del conocimiento histórico escolar tiene un componente historiográfico innegable.

Respecto de la configuración de la Materia en el plan de estudios, se puede advertir que en otras universidades el cursado de esta asignatura equivale a dos espacios curriculares: la Didáctica de la Historia o nominación equivalente y la práctica docente o residencia:

- Didáctica general y especial. Ordenanza/s N° 096/85. Modif. 214/98 y 1474/14. Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia. 1° Cuatrimestre. UNCo. 6 horas de clase semanal (4 teóricas, 2 prácticas)
- Práctica docente. Ordenanza/s N° 96/85 - 1474/14. Segundo Cuatrimestre. - 2° cuatrimestre 6 horas (4 teóricas y 2 prácticas) UNCo
- Didáctica Especial- Historia. Código 043-H. 1 Semestre. 6 horas (4 teóricas y 2 prácticas) UNC
- Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Área Historia. Código 044-H. 4 horas más la residencia. UNC

En otras universidades como es el caso de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la historia (Disposición 4127), de régimen anual en la UBA, la

¹⁰ Pagés, Joan (2004), "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores". En José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia, 158.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

materia remite a un mismo espacio curricular como en el plan 2000, pero la carga horaria semanal también es 6 horas (4 teóricas y 2 prácticas).

En ese marco de disposiciones se desprende que la materia podría pensarse con 6 horas semanales. En experiencias de años anteriores se optaba por encuentros extraclase para trabajar en modalidad taller por ejemplo con la selección de contenidos. Una amplitud horaria permitiría reforzar ambas partes de la materia, pues la Didáctica de la Historia ha crecido y se ha consolidado como campo de conocimiento específico.

Desde el planteo del programa la materia ha experimentado una renovación. Mientras antes se trabajaba con dos ejes de contenidos: EJE 1 Reflexiones sobre por qué y para qué enseñar historia y el Eje II La enseñanza de la historia: la construcción metodológica; actualmente y desde 2022 el programa está compuesto de cuatro ejes:

EJE I: didáctica y enseñanza de la historia

EJE II: la enseñanza de la historia: una construcción metodológica¹¹

EJE III: docencia, reflexión e investigación

EJE IV: la diversidad en el aula¹²

En el primer eje se introduce al estudiante a pensar qué historia se enseña en las aulas, la existencia de un código disciplinar que merece ser renovado, las

¹¹ Esta unidad se asienta en una discusión planteada por Joan Pagés en un trabajo del año 2007 "Si creemos que la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es ubicar a los escolares en su mundo con conocimiento de causa -¿de dónde venimos?, ¿por qué nuestro mundo es cómo es?, ¿podría haber sido de otra manera?, ¿qué hemos de conservar, qué hemos de cambiar?, ¿por qué?- y prepararles para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo, deberíamos pedir a las administraciones una profunda reflexión sobre los contenidos y las habilidades que han de aprender para desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica. Deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales". Pagés, Joan (2007), ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?, *Revista Escuela de Historia*, n° 6, vol. 1.

¹² Este eje de carácter transversal pretende responder al necesario abordaje de contenidos irrenunciables en el aula: pueblos originarios e interculturalidad en la enseñanza de la Historia; derechos, discapacidad y enseñanza inclusiva; ESI, los irrenunciables del eje "respetar la diversidad".

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

discusiones acerca de una didáctica para el extrañamiento¹³ y una Historia escolar que enseñe problemas socialmente vivos.¹⁴ También se trabaja la clase de historia como objeto de conocimiento en el campo de investigación de la Didáctica de la Historia, a escala nacional e iberoamericana. Durante estos abordajes se trabaja en simultáneo con una experiencia de extensión universitaria, descrita en el punto uno de este trabajo.

En el EJE II se trabaja en torno al conocimiento histórico, los contenidos escolares y su enseñanza. Desde el año 2020 se viene trabajando a partir de la taxonomía que propone María Paula González.¹⁵ En este texto y a partir de su trabajo de investigación, se distingue entre contenidos dominantes, latentes y experimentales, emergentes y residuales.

La autora sostiene que los contenidos dominantes se registran en el aula como una serie de gestos interpretativos tales como analizar causas y consecuencias de ciertos procesos. Se vinculan a procesos y conceptos, no sólo de carácter políticos, sino también de carácter social, económico y cultural, aunque muchas veces no se establecen relaciones entre ellas.

Los contenidos emergentes se podrían relacionar con abordajes de tipo historiográfico, abriendo la posibilidad de realizar una reflexión sobre la historia como disciplina académica. Estos con presencia a partir de la reforma educativa

¹³ Jara, Miguel Ángel y Santisteban, Antoni (2018), "Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía". En Miguel Ángel Jara y Antoni Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, Cipolletti, Argentina, Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue, 273-284. Fontana Josep (2003). "¿Qué Historia enseñar?", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, n° 7. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf. Izquierdo Jesús (2011), "Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia", *Reseñas de enseñanzas de la Historia*, n° 9, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Córdoba. Santisteban, Antoni y Pagés, Joan (2016), "La Historia y la Enseñanza de la Historia. Un punto de vista desde la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales". En de Miguel Jara y Graciela Funes (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*, Cipolletti, 63-86.

¹⁴ "No solo tienen relación con una problemática socialmente viva -que es la ausencia de las mujeres, la infancia y las etnias- en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino que es un llamado a repensar la educación, las prácticas de enseñanza y las posibilidades que existen para la construcción de un mundo desde la justicia social". Jara, de Miguel y Santisteban, Antoni, 2018, *Ob. Cit.*, p. 215.

¹⁵ González, María Paula (2019), "La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: hacia un nuevo código disciplinar", *Historia Y Espacio*, vol. 15, n° 53. En línea: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8658>

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

en los años 90, cuando la inclusión de contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la historia buscó instalar en las aulas actividades cercanas al oficio del historiador, lecturas de textos académicos, el trabajo con fuentes históricas, actividades que buscan identificar intenciones, interpretaciones, contexto de producción y circulación de una fuente determinada.

Como contenidos latentes y experimentales entiende aquellos que establecen acercamiento más social, implica ensayos y una actitud de búsqueda por parte del docente. Más que contenidos son formas de seleccionar y enseñar ciertos contenidos. La enseñanza desde preguntas y problemas, desde el trabajo multidisciplinario de proyectos de investigación, etc. Se trata, según la autora, de experimentaciones, silenciosas e invisibles, que insta a los estudiantes a pensar el pasado y el presente.

Por último, los contenidos residuales muestran ciertas querencias por aquellos que eran dominantes en el pasado de nuestra disciplina escolar: hechos, datos, fechas, nombres a través de cuadros y enumeraciones, pero también a través de actividades más lúdicas como crucigrama, acróstico y sopa de letras cuando estas se quedan en el plano de la memoria y la repetición.

Para acompañar esta taxonomía que no se presenta de formas mutuamente excluyentes en las aulas, desde la materia se trabaja con el concepto de vigilancia epistemológica¹⁶ para comprender que todo proceso de construcción de contenido escolar requiere de una lógica disciplinar, metodológica y contextual. También se recupera el objetivo de enseñar la historia problema que propone Josep Fontana¹⁷ para cuestionarnos si es posible elegir los grandes problemas que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad y enseñar una Historia que trascienda los análisis lineales y prospectivos. Una Historia significativa a la sensibilidad de los sujetos adolescentes, un pasado que pueda “leerse” a la luz del presente con las necesidades, inquietudes y contextos de los sujetos. Se plantea la posibilidad de una enseñanza para el extrañamiento, en palabras de Jesús Izquierdo,¹⁸ que permita visitar la historia aprendida, actualizar el abordaje de contenidos a partir de construcciones didácticas que incorporen las nuevas perspectivas historiográficas y actores sociales “olvidados” en el aula.

Un concepto que se ha incorporado en el programa de la materia a partir del tratamiento teórico y práctico es pensamiento histórico. La estructura

¹⁶ Contreras Oré, Fabio (2013), “Vigilancia epistemológica”, *Horizonte de la ciencia*, vol. 3, n° 5, 39-43.

¹⁷ Fontana, Joseph, 2003, *Ob. Cit.*

¹⁸ Izquierdo, Jesús, 2011, *Ob. Cit.*

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

conceptual para la formación del pensamiento histórico contempla cuatro elementos vinculados entre sí: representación de la historia, interpretación histórica, imaginación histórica y conciencia histórico-temporal.¹⁹ El estudiante-practicante elige uno o más elementos a fin de propiciar el pensamiento histórico en los sujetos adolescentes aprendientes en la etapa siguiente: las prácticas.

De acuerdo con el primer elemento, las narraciones históricas suelen ser las formas más usuales de representación de la historia. ¿Qué es narración histórica? No es una sucesión de hechos cronológicos – actividad defendida por el positivismo como tarea esencial del historiador-, no es unívoca dado que existen otras historias y formas alternativas que posibilitan la comparación y diversidad de opciones. Tampoco, es una ficción o literatura con pretensión de verdad.

Ahora bien, si se puede afirmar que la narración histórica busca un conocimiento verdadero que se materializa en la escritura de la Historia. Al respecto, tanto Paul Ricoeur como Michel De Certeau han analizado la operación historiográfica –lugar social, práctica y escritura- dando cuenta de la búsqueda de la verdad en el análisis de un fenómeno social. Otro aspecto relevante, es que suelen brindar explicaciones causales, pues son interpretaciones, lo que implica recortes, opciones de selección y valores.

Las narraciones históricas son diversas, suelen presentarse como historias y/o cuentos en el nivel primario; manuales y/o textos académicos en el nivel medio; textos científicos y/o fichas de cátedra en el nivel superior. De esta manera, “la escritura de la historia es, así, antes que una finalidad un instrumento para el aprendizaje”.²⁰

El segundo elemento a analizar, es la interpretación de la historia a partir de documentos y evidencias históricas. Las fuentes de la historia posibilitan la interpretación y experiencias históricas, puesto que nos acercan a la lectura y tratamiento de los vestigios conservados de sociedades, individuos, sectores sociales pasados y /o contemporáneos. Para Ankersmit (2004),²¹ el trabajo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la interpretación histórica desde las propias vivencias, a través de procesos de operaciones del pensamiento como desde elementos afectivos.

¹⁹ Santisteban Fernández, Antoni (2010), “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados*, n° 14, 34-56. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019pdf

²⁰ Santisteban Fernández, Antoni, 2010, *Ob. Cit.*, p. 46.

²¹ Ankersmit, Frank (2004), *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*, México, FCE.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

El tercer elemento del pensamiento histórico abordado es la imaginación histórica. Ahí donde no hay fuentes para analizar ni narrativas históricas para leer, la imaginación puede colaborar en la conformación de la explicación histórica, llenando los baches sin pretensión de verdad, aunque sí proponiendo anticipaciones de sentido. De igual manera, el punto clave de la imaginación histórica está en la potencia de dar sentido a acciones y evidencias históricas.

La imaginación histórica dota de sentido a la explicación histórica mediante la empatía y la contextualización. Empatía con un ser otro, otra, otre, otros, otras u otros distintos que parecen lejanos y ajenos, pasados o contemporáneos, individuales o colectivos; posibilita comprender acciones. Sin embargo, la empatía presenta un problema bifurcado entre la cognición y la emoción, por lo que aparece la contextualización como una fiel aliada. Se debe apuntar a un pensamiento crítico-creativo para imaginar que el pasado podría haber sido de otra forma, a imaginar los pasados truncos como parte de desarrollar pensamiento histórico.

El último elemento es conciencia histórica-temporal dado que sus márgenes sobresalen de los ámbitos de educación formal;²² mientras la cátedra focaliza las prácticas docentes en el nivel secundario público y privado.

Respecto al conocimiento histórico, dada la polisemia del concepto, se opta por una definición a priori. Se entiende por conocimiento histórico al conocimiento historiográfico que comprende la escritura de la historia. En este sentido, en la investigación se trata del contenido del material didáctico de la cátedra. Durante el desarrollo del eje dos el estudiante ingresa al aula de la escuela secundaria para realizar lo que denominan “las prácticas”. Las prácticas se configuran en nuestra carrera como el momento que sitúa a los y las estudiantes en el aula, frente a estudiantes adolescentes y la responsabilidad de enseñar Historia. Ante la posibilidad de revisar reflexiva y críticamente los conocimientos disciplinares adquiridos, indagar teóricamente en su formación docente y construir o iniciar la construcción de su ser docente. En esta materia, el futuro docente, sujeto de las prácticas, comienza a formularse nuevos interrogantes, asume un conjunto de acciones que lo/la lleva a desplegar los conocimientos adquiridos y toma conciencia de la necesidad de una formación permanente.

²² Cerdá, Celeste y Mera, María (2020), “Pensamiento Histórico y Didáctica: una cartografía posible”. En *X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos actuales de las Ciencias Sociales y Humanas*, Universidad Nacional de Córdoba.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y PRÁCTICA DOCENTE...

En las “prácticas docentes”, acuñando el concepto de Gloria Edelstein,²³ el practicante deberá construir propuestas alternativas y situadas de enseñanza, apelando a la creatividad. Reflexiona sobre la propia práctica, se piensa a partir del “otro” que aprende y reorienta constantemente sus clases.

El estudiante-practicante debe trabajar con unos contenidos seleccionados y diseñados desde las administraciones ministeriales, para ello podrá recurrir a la propuesta editorial que siempre acompaña los cambios en las políticas educativas, pero finalmente construirá su clase en base a una serie de criterios y aspectos. Por eso es tan rica la etapa de observación de clases que realizan los sujetos practicantes, acompañada de otras estrategias de indagación como el análisis documental o las entrevistas al docente y otros sujetos. Les permite aproximarse a conocer, qué supuestos disciplinares y didácticos, tienen los docentes de historia y cómo ello influye en la enseñanza en el contacto con el contexto institucional en sentido amplio, ministerial y político que regula y normaliza qué hay que enseñar en el ámbito escolar en tanto modalidades, acuerdos por área, proyectos educativos disciplinares o interdisciplinares y social. Este último, el contexto social, se traduce en el tejido de diferentes inquietudes adolescentes, las urgencias y emergentes sociales que tocan la puerta del aula y que más allá de la existencia de un currículo escrito y oficial, también determina qué contenidos de Historia son relevantes para ser enseñados.

Continuando con el análisis del programa de la materia, un aspecto positivo en su planteo, es que se ha incorporado un Eje III que pretende un abordaje en espiral, vinculando el Eje I que plantean aspectos del campo de producción de conocimiento en la Didáctica de la Historia a partir de la Observación en la clase de Historia. Con el Eje III que profundiza en la investigación didáctica y se trabaja en el análisis de la propia práctica docente.

Con esa incorporación se espera fortalecer la investigación en didáctica de la historia como área de interés y preocupación en el profesorado y como posibilidad de trabajo de tesis en la licenciatura. La investigación educativa en las aulas de Historia está atravesada por múltiples aspectos y consideraciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, sujetos, significados e intencionalidades; está relacionada con planteos superadores y/o la innovación en las prácticas docentes. Es necesario acercar la tarea docente a la investigación y generar un proceso de trabajo sistemático y riguroso que intente echar luz sobre los problemas de la práctica docente desde el rol profesional del profesor.

²³ Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995), “Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes”. En Gloria Edelstein, *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 63-78.

KARINA CARRIZO ORELLANA Y CECILIA OSÁN RAMÍREZ

En síntesis y por todo lo expuesto, es necesario redimensionar el espacio de la Didáctica de la Historia y de las Prácticas Docentes en la caja curricular del plan, optimizando la cantidad de horas semanales, redistribuir la carga horaria destinada a ambas materias en la malla curricular para lograr una mejor estructuración y formación del profesorado, redefinir la importancia de las correlatividades en los requisitos de cursado.

Conclusiones y Preocupaciones

Para el equipo de cátedra de la materia, dos docentes de planta y nueve adscriptas/os (tres profesores y seis estudiantes), la materia resulta una enorme responsabilidad, con un programa denso y a la vez recargado de actividades, en la preocupación por responder a las necesidades de formación del profesorado en un año de cursado.

Por otro lado, creemos que se deben considerar otros espacios de formación profesional del profesorado. Pensar en Prácticas Profesionales redimensionando y ampliando el concepto de prácticas docentes de Gloria Edelstein²⁴; incorporar las distintas Modalidades (hospitalaria domiciliaria, contextos de encierro, EIB, otras instituciones como los museos y/o espacios no formales como los centros comunitarios barriales).

En el desarrollo de la materia las prácticas docentes eclipsan y muchas veces desdibujan la especificidad teórica de la Didáctica de la Historia y por ello se constituye en desafío, priorizar una mayor profundidad en el desarrollo de su campo teórico. En este sentido, tanto la etapa de observación de clases y registro de clases, como etapa previa a la práctica intensiva y su análisis posterior, requieren de claridad y solidez en la formación disciplinar, en la perspectiva teórica de la didáctica de la historia y en los posicionamientos didáctico-pedagógicos para su enseñanza.

Respecto del trabajo de revisar la propia práctica, interesa que los sujetos practicantes, puedan visualizar las buenas decisiones, identificar las dificultades, las ausencias, las tensiones con la propia formación, para reflexionar y redefinir a futuro fortalezas y tomar decisiones respecto de los pendientes de su formación. En este sentido, debe fortalecerse aún más la etapa de pospráctica desde la reflexión sobre la propia práctica y la generación de ejercicios de investigación en didáctica de la historia.

²⁴ Edelstein Gloria y Coria, Adela, 1995, *Ob. Cit.*

"La didáctica de la historia en el campo educativo e investigativo. Avances y pendientes en la Facultad de Humanidades –UNCA"

Artículo de Elvira Isabel Cejas y Mónica Alejandra Olivera

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 284-314 | ISSN N° 1668-8090

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO. AVANCES Y PENDIENTES EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES – UNCA

THE DIDACTICS OF HISTORY IN THE EDUCATIONAL AND RESEARCH FIELDS: PROGRESS AND PENDING ISSUES AT THE FACULTY OF HUMANITIES, UNCA

Elvira Isabel Cejas

Departamento de Historia
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca-Argentina
ecejass@gmail.com

Mónica Alejandra Olivera

Departamento de Historia
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca-Argentina
moniolivera@gmail.com

Fecha de ingreso: 09/11/2023 | Fecha de aceptación: 10/07/2024

Resumen

En este artículo se presenta un marco referencial en el que se inscribe el plan de estudios de la carrera Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). En ese contexto interesa develar el lugar de la Didáctica de la Historia, para ello, se recorre el largo y viejo debate entre las didácticas generales y las específicas, entendido como un proceso sinuoso, en el que fueron configurándose las didácticas específicas, entre ellas, la Didáctica de las Matemáticas, que abrió el camino a otras, como la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. En estas últimas,



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

se profundizará en las particularidades y los debates que las incluyeron para conocer su estado actual en la educación superior y en la investigación. Se toma como caso de análisis, el plan de estudio 2010, vigente en la carrera Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades, considerando sus fortalezas y debilidades y enfatizando el lugar que ocupa la Didáctica de la Historia.

El trabajo se inscribe en una lógica cualitativa, pues, es la que nos permite pensar en forma holística y ahondar en los sentidos que se entretienen en esos contextos. Para ello, se utiliza el análisis de documentos, focalizando en la bibliografía y el plan de estudio seleccionado a tal fin.

Palabras clave: *Didáctica de la Historia, Plan de estudio 2010, Enseñanza-Investigación*

Abstract

This article presents a referential framework within which the curriculum of the History Teaching program at the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca (UNCA) is situated. In this context, it aims to uncover the role of History Didactics, traversing the longstanding debate between general didactics and specific didactics, understood as a winding process through which specific didactics, including Mathematics Didactics, paved the way for others such as Social Sciences and History Didactics. The article delves into the particularities and debates surrounding these latter disciplines to understand their current state in higher education and research. The analysis focuses on the 2010 curriculum of the History Teaching program at the Faculty of Humanities, considering its strengths and weaknesses and emphasizing the role of History Didactics. The study adopts a qualitative approach, as it allows for holistic thinking and deep exploration of the meanings interwoven in these contexts. To achieve this, document analysis is employed, with a focus on selected literature and the curriculum designed for this purpose.

Keywords: *History Didactics, 2010 Curriculum, Teaching-Research*

Introducción

En este artículo se presenta un marco referencial en el que se inscribe el plan de estudios de la carrera Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). En ese contexto interesa develar el lugar de la Didáctica de la Historia, para ello, se recorre el largo y viejo debate entre las didácticas generales y las específicas, entendido como un proceso complejo, en el que fueron configurándose las didácticas; entre ellas, la Didáctica de las Matemáticas, que abrió el camino a otras, como la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. En estas últimas, se profundizará en las particularidades y los debates que las incluyeron para conocer su estado actual en la educación superior y en la investigación. Se toma como caso de análisis, el plan de estudio 2010, vigente en la carrera Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, considerando sus fortalezas, debilidades y enfatizando el lugar que ocupa la Didáctica de la Historia.

El trabajo se inscribe en una lógica cualitativa, pues, es la que nos permite pensar en forma holística y ahondar en los sentidos que se entretejen en esos contextos. Para ello, se utiliza el análisis de documentos, focalizando en la bibliografía y el plan de estudio seleccionado a tal fin.

El escrito se organiza en los siguientes apartados: en primer lugar, se refiere al debate entre la Didáctica General y las específicas, y en este contexto se profundiza en la Didáctica de las Ciencias Sociales, y la Didáctica de la Historia. En segundo lugar, se trabaja, la Didáctica Específica en el Profesorado de Historia, Facultad de Humanidades UNCA y finalmente, se aborda los nuevos entramados a partir de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial.

Debate entre la Didáctica General y las específicas

El debate entre la didáctica general y las didácticas específicas tienen una larga data en los campos académicos. Davini, María Cristina¹ expresa que ese debate tiene historia y por ende podríamos diferenciar a aquellos que niegan esa relación de quienes buscan la articulación entre ambas.

¹ Davini, María Cristina (1996), "Conflictos en la evolución de la didáctica: La Demarcación de la Didáctica General y las Didácticas Especiales". En Alicia Camilloni; María Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; y Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 41-75.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

La didáctica general dio lugar a numerosos debates a su alrededor. En primer lugar, el debate se centró en la legitimidad disciplinar ¿es la didáctica una ciencia? Otro dilema, ¿a quién pertenece esta ciencia? Es parte de las ciencias de la educación o una parte de la psicología, este dilema se ubicó geográficamente en los países europeos y latinoamericanos. Los primeros defienden su pertenencia a las Ciencias de la Educación, mientras que los países de la esfera anglosajona entienden que se inscribe en la Psicología.

Por otro lado, la didáctica general reconoce, según Camilloni², “deudas” con otras disciplinas como la psicología, la antropología y posteriormente la sociología. Estas deudas se pusieron de manifiesto en los temas abordados en el campo de la didáctica.

La didáctica general a través del tiempo tuvo diferentes percepciones, su base normativa, burocrática, técnica hasta convertirse en la ciencia de la enseñanza o el arte de enseñar. En la propuesta de Amos Comenio (S. XVII)³ se establece la organización de las reglas de métodos para hacer que la enseñanza sea eficaz. Herbart (S. XIX)⁴ desarrolla los pasos formales de la enseñanza enfatizando el proceso de instrucción como transmisión de saberes. En el siglo XX, conocido como “el siglo del niño”, la influencia de la escuela nueva y sus diversas expresiones metodológicas, permiten un desplazamiento del disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje. Surgen en este contexto las primeras “especializaciones” que toman en cuenta las edades de los estudiantes, las propuestas didácticas adaptadas, las experiencias metodológicas de María Montessori; los centros de interés de Decroly; entre otros.

Camilloni⁵ se propone exponer el complicado problema de las relaciones entre las didácticas. Mientras la Didáctica General constituye una teoría de la

² Camilloni, Alicia (1996), “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En Alicia Camilloni; María Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; y Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 16-39.

³ Amos Comenio (siglo XVII) el “padre de la Didáctica” en 1630 en su obra la *Didáctica Magna*, lega el ideal pansófico, es decir, enseñar todo a todos. De esta forma, la educación debía ser universal, tener orden y método. En Camilloni, Alicia, 1996, *Ob.Cit.*, pp. 16-39.

⁴ Johann Friedrich Herbart (siglo XIX) nos legó la idea de educabilidad. En relación a la didáctica la definió como la combinación de la enseñanza y la instrucción. En Camilloni, Alicia, 1996, *Ob. Cit.*, pp. 16-39.

⁵ Camilloni, Alicia (2007), *El Saber Didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

acción pedagógica sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, los principios de esta tienen alcances más amplios y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza.

Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos de conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Alicia Camilloni⁶ sostiene que las didácticas específicas refieren a divisiones, subdivisiones, subdisciplinas dominios, es decir, los distintos niveles educativos, las edades de los estudiantes, las disciplinas, el tipo de institución, las características de los sujetos. Se advierte un nuevo desplazamiento del sujeto que aprende a la organización del sistema escolar. Para la autora, estos campos de conocimiento (la DG y las DE) deberían coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, lo cual implica un gran desafío. No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que como ramas derivaran de las didácticas de las disciplinas.

Afirmando Camilloni que: *“Las Didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos”*⁷.

Edith Litwin⁸ señala que, en la década de 1970, el interés de la didáctica general se centró en los objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación, dimensiones de la agenda didáctica clásica. De esta manera, se advierte una fuerte impronta de la racionalidad tecnocrática, que otorga valor a la planificación y la eficiencia. Por su parte, lo disciplinar cobra un espacio singular, entre las ciencias de referencias, que dan lugar a las didácticas específicas y/o didácticas especiales, quienes se convierten en centros de atención, que procuran conocer el objeto de estudio para enseñarlo, sólo basta con saber historia para enseñarla.

⁶ Camilloni, Alicia (2008), “Didáctica general y Didácticas Específicas”, en *Academia de Conocimientos Interdisciplinarios*. En Línea: <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>

⁷ Camilloni, Alicia, 2007, *Ob. Cit.*, pp. 27.

⁸ Litwin, Edith (2001), “El Campo de la Didáctica. La búsqueda de una Nueva Agenda”. En Alicia Camilloni; María Cristina Davini; Gloria Edelstein; Edith Litwin; Marta Souto; y Susana Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 91-115.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

Por su parte, Joseph Schwab,⁹ estudioso del currículum en Estados Unidos, señala que de las cinco principales currículas científicas presentes en la escuela media, hay un aporte de los especialistas de estas disciplinas; mientras que la contribución de los educadores propiamente es menor y en algunos casos nula. En este contexto, Schwab, distingue:

1. Mega teorías en el campo de la didáctica general que procuran un discurso interpretativo global comprensivo, con la consecuente pérdida de producción de reglas de acción. Un ejemplo de mega teoría serían las producciones de José Gimeno Sacristán comprendidas como totalidad para poder transformarlas. La teoría curricular y de la enseñanza incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturales y de sistemas simbólicos, lingüística, teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías.
2. Teorías diafragmáticas: las didácticas especiales¹⁰ reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se basan en teorías automatizadas y fragmentarias. Un ejemplo serían las producciones de Ives Chevallard, Guy Brouseau, Grupo IREM (Instituto de Investigación en Enseñanza de la Matemática); quienes dejaron sentado que lo que se enseñe y como se enseña será tarea de los matemáticos, quienes dominan el objeto y sus reglas inmanentes.¹¹

En esta última, se refiere a didácticas especiales, que según Gonzalo De Amézola (2015) proponen un modelo común de transmisión para cada una de las disciplinas, es decir que la didáctica general es la encargada de generar un modelo común para la transmisión de cada una de las disciplinas; los conocimientos

⁹ Schwab, Joseph (1993), "Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum". En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.

¹⁰ Queda explicitado un dilema de enunciación y, por ello, es importante diferenciar Didácticas Especiales de Didácticas Específicas. Siguiendo a Gonzalo De Amézola (2015) Las primeras refieren a un modelo común de transmisión para cada una de las disciplinas, es decir, que la didáctica es la encargada de producir un modelo común para transmitir un conocimiento externo (Historia, Matemática, Geografía) y lograr la comprensión de los estudiantes. En cambio, la didáctica específica, implica un cambio profundo en el campo de la Didáctica, pues se entiende que cada disciplina tiene una lógica y características singulares, cuya enseñanza no depende de un modelo general, sino que es un problema propio de la disciplina que se pretende enseñar. De Amézola, Gonzalo (2015), "La formación de profesores de historia en las Universidades Nacionales y las didácticas específicas. Hacia un nuevo debate", *Kimun, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 1. En línea: <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/32/29>

¹¹ Davini, María Cristina, 1996, *Ob. Cit.*, pp. 55.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

externos (Historia, matemática, geografía) y por ende el problema de la enseñanza de ellas sería un problema de la didáctica y no de la disciplina que se enseña.

En este trabajo, se refiere al concepto de didácticas específicas, comprendiendo “que cada una de las disciplinas (bases) tiene una lógica y características singulares, cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir un conocimiento”¹². De esta manera, los problemas de la enseñanza devienen de las particularidades del conocimiento específico y por ello para enseñar Historia habrá que comprender el conocimiento histórico.

Una de las didácticas específicas pioneras fue la Didáctica de las Matemática, quien otorga al campo el concepto de “transposición didáctica”, que permite explicar, desde la perspectiva de Yves Chevallard,¹³ el paso del conocimiento erudito al conocimiento enseñable, procurando conservar la pureza conceptual y metodológica, para evitar caer en la reducción y banalización en las prácticas de enseñanza escolar.

Este concepto de “transposición didáctica” (TD) se hizo extensivo a las diferentes didácticas específicas; en algunos casos, se incorporó, tal cual lo expresaba Chevallard y en otras disciplinas dio lugar a nuevos debates. En la didáctica de la Historia, el concepto de TD fue discutido. En relación a ello, María Paula González¹⁴ contribuye a hacer una relectura del concepto en cuestión, señalando que las producciones que surgen en el aula, no necesariamente son reflejos del saber científico, exclusivamente. Las producciones del aula son saberes escolares o como expresa André Chervel¹⁵ conforman “disciplinas escolares”; materias escolares en voz de Ivor Goodson.¹⁶ De esta manera, se alejan del concepto de transposición didáctica que muestra una posición de adaptación del saber científico al saber escolar, subyugando este último al primero. Se oponen a la idea de que el saber que se comparte en las escuelas deviene exclusivamente del conocimiento científico.

¹² De Amézola, Gonzalo (2015), “La formación de profesores de historia en las Universidades Nacionales y las didácticas específicas. Hacia un nuevo debate”, *Kimun. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 1. En línea: <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/32/29>

¹³ Chevallard, Yves (2009), *La transposición didáctica. Del saber sabio al Saber enseñado*, Bs. As., Editorial Aique.

¹⁴ González, María Paula (2018), *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*, Bs. As., Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.

¹⁵ Chervel, André (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, n° 295, pp. 59-119.

¹⁶ Goodson, Ivor (1995), *Estudios del Currículum*, Editorial Amorrortur, pp. 41-57.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

La autora fundamenta sus afirmaciones en diferentes referentes teóricos que contribuyen a su posicionamiento frente al concepto de transposición. André Chervel habla de la disciplina escolar y sostiene que *“el saber escolar tiene una entidad propia, no es una vulgarización científica, sino una creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela”*¹⁷. De esta manera, reivindica a la institución como un espacio de producción y no de reproducción, puesto que ese saber escolar nace en la escuela y a posteriori se convierte en un campo científico, como es el caso de la Historia. Finalmente define a las disciplinas escolares como productos socio histórico que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo y en pos de la cultura escolar.

Por su parte, Ivor Goodson señala que a las *“materias escolares, es preciso verlas en sus propios términos y tenerlas por lo que son. Y una vez hecho esto, no solo importaran las disciplinas sino también muchas otras cosas, que son de gran interés psicológico y social y no deben pasarse por alto”*.¹⁸ Entonces, las materias escolares responden a las necesidades y funciones de la escuela. Siguiendo a González, no se derivan de los campos del conocimiento académico ni se organizan en función de ellos sino que se imponen por la presión social que combinan elementos diversos extraídos de diferentes espacios de investigación y que se asocian con contenidos tradicionales de la disciplina.¹⁹

Develay y Astolfi²⁰ expresan que las transformaciones que experimentan los saberes científicos en la escuela no implican una desviación o degradación sino una necesidad constructiva que favorece a la comprensión de los estudiantes. Precisamente se ponen de manifiesto procesos de didactización (explicaciones, ejemplificaciones, analogías); procesos de axiologización (selección, énfasis, omisiones, negaciones de ciertos contenidos) todo ello confluye en los saberes escolares, además de los saberes académicos.

También, Nicole Lautier²¹ critica el concepto de transposición didáctica y afirma el estatuto especial del saber escolar por su doble objetivo científico y

¹⁷ Chervel, André, 1991, *Ob. Cit.*, p. 65.

¹⁸ Goodson, Ivor, 1995, *Ob. Cit.*, p. 68.

¹⁹ González, María Paula, 2018, *Ob. Cit.*, p. 30.

²⁰ Develay, Michel y Astolfi, Jean Piere (1998), *La Didactique des Sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.

²¹ Lautier, Nicole (2011), *“Os saberes históricos situação escolar: circulação, transformação e adaptação”*. *Educação Realidade*, vol. 36, n° 1, pp. 39-58.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

cívico. Además, señala que en él confluyen factores, tales como, los deberes de la memoria, la cultura histórica, los medios de comunicación, etc.

Finalmente, María Paula González, expresa:

(...) los polos epistemológicos de Chevallard; Histórico de Chervel y sociológico de Goodson son dimensiones concurrentes y no excluyentes. El primero ha servido para alertar sobre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela; el segundo ha permitido pensar el carácter productivo de la cultura escolar y pensar lo que la escuela crea puertas adentro. El tercero, nos ha indicado la importancia de las luchas sociales en la configuración de los contenidos escolares.²²

Entonces en la Didáctica de la Historia, la TD es un concepto que requiere tomar en cuenta al docente como un constructor del saber escolar, que apela a los saberes académicos, pero no exclusivamente a ellos, pues, confluyen en esa construcción la didactización, los valores, los propósitos cívicos y sociales que se proyectan en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.

El tratamiento de este concepto en el marco de las didácticas específicas, permite evidenciar que se requiere conocer la lógica y la singularidad de la disciplina objeto de estudio y de enseñanza. Además de entender que la relación entre la didáctica general y las específicas, no se tratan de campos irreconciliables, sino que retroalimentan para poder generar explicaciones y aportar conocimiento que redunden en beneficio de la enseñanza. Por lo tanto, en esta propuesta el debate entre la didáctica general y específica reconoce una relación integral y dialéctica entre ambas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales

En el apartado anterior hemos definido la Didáctica como una teoría de la enseñanza y ahora agregamos de “las ciencias sociales”, un conjunto de conocimientos y disciplinas sociales como son la Historia, la Geografía, el Derecho, la Antropología, la Política, entre otros.

¿Cómo definimos la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS)? Seguimos aquí a Moglia y Trigo²³ quienes nos permiten historizar el recorrido de la DCS,

²² González, María Paula, 2018, *Ob. Cit.*, pp. 28-32.

²³ Moglia, Patricia y Trigo, Liliana (2003), “Apuntes para pensar la construcción del campo del conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales”. En Gema Fioritti (comp.), *Didácticas específicas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, pp. 171-213.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

según diferentes concepciones, acordes con los paradigmas vigentes. Así se la considera, en primer lugar, como un conjunto de técnicas y propuestas metodológicas para la enseñanza, destacándose su sentido procedimental, técnico. Como consecuencia de esa mirada instrumental, se percibe un divorcio entre la teoría y la práctica, tan común en los trayectos formativos de los docentes. Se otorga mayor presencia a las materias disciplinares en relación con las didácticas específicas y pedagógicas. Con el paso del tiempo la DCS logró ser un campo de producción que se manifiesta en la apertura y el crecimiento de investigaciones propias del campo de la didáctica. Los objetos de estudio varían desde los materiales curriculares, las propuestas de clases, las orientaciones didácticas y las reflexiones acerca de la importancia de enseñar Ciencias Sociales en la escuela. De esta manera, se rompe con la idea de dividir entre teoría y práctica, se procura entender a la DCS como una construcción integral en la formación de los docentes, una articulación entre teoría y práctica, y también advertimos la ruptura con la idea de que primero hay que saber y después aplicar.

Los diferentes didactas de las Ciencias Sociales señalan que el futuro docente debe construir un conocimiento profesional en el que se incluyan referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría, al mismo tiempo que la teoría ilumine la práctica y dirija la acción.²⁴ En el mismo sentido Porlán y otros, explican que el conocimiento profesional incluye dos tipos de saberes, los formalizados: conocimiento metadisciplinar, cosmovisiones, conocimiento disciplinar y didácticas específicas, y los saberes experienciales: teorías implícitas, rutinas, guías de acción, creencias, principios de actuación y conocimientos curriculares concretos.²⁵

Cabe aclarar que la DCS es un espacio en la formación de los estudiantes de las carreras de profesorado primario, mientras que en los trayectos formativos de los profesores que se desempeñarán en el nivel secundario, terciario y universitario la parrilla curricular propone las didácticas específicas, es decir Didáctica en Historia, Geografía, Derecho, Política, etc.

Pilar Benejam y Joan Pagés señalan que la Didáctica tiene su fundamentación teórica en la epistemología de las ciencias o las ciencias referentes (historia,

²⁴ Benejam, Pilar y Pages, Joan (Coords.) (2002), *Enseñar aprender las Ciencias Sociales Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, Ed. Horsori, pp. 11.

²⁵ Porlán Ariza, Rafael; Rivero García, Ana y; Martín del Pozo, Rosa (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 15, n.º 2, pp. 155-171. En línea: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

geografía, política), mientras que las respuestas a cómo enseñar y evaluar buscan su coherencia en los supuestos de las teorías socioculturales, en las teorías del aprendizaje y en el conocimiento pedagógico, teórico práctico. Todos estos se funden en la DCS que ha construido un campo de reflexión que le es propio, porque se distingue del conocimiento científico, integra y a la vez se diferencia de lo pedagógico, incluye la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La DCS también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula.²⁶

El gran momento de las Ciencias Sociales, y en especial de ellas en la escuela, se dio en Argentina en la década de 1990, cuando encontramos numerosas obras que llevan el título: "Didáctica de las Ciencias Sociales". También surgieron debates sobre la cuestión de si las Ciencias Sociales conforman un grupo de conocimiento y si cada uno de ellos posee una lógica epistemológica, teórica y metodológica que los hace singulares.

Hoy la DCS se ha conformado como un espacio consolidado, con objetos varios de estudio, y con buenas producciones en el campo científico. Por ello, Moglia y Trigo expresan que:

*es un campo de encuentros y tensiones múltiples, en el que se cruzan la arqueología de los saberes, la exploración de los imaginarios colectivos, la historia del pensamiento y de las disciplinas de la historia social, los procesos simbólicos, el análisis cultural, la psicología del aprendizaje, la lingüística, la semiótica y la lógica.*²⁷

Por su parte, Jara y Funes nos permiten realizar una relación entre las prácticas investigativas y las de enseñanza. Analizan las acciones que desarrollan los docentes en sus aulas y explican que son los hacedores de escuelas, de las enseñanzas de la historia y las historias locales. Manifiestan la tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un misma/o profesor/a. Se trata de una enseñanza viva, atravesada por distintas orientaciones y movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas y de enfrentar los cambios.²⁸

²⁶ Benejam, Pilar y Pages, Joan, 2002, *Ob. Cit.*, pp. 11-15.

²⁷ Moglia, Patricia Trigo, Liliana, 2003, *Ob. Cit.*, pp. 176.

²⁸ Jara, Miguel y Funes, Graciela (2016), "Aportes epistemológicos y metodológicos de una investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia", *Revista de Educación*, Año 7, n° 9, pp. 241-254. En línea https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1911#:p

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

Estos autores nos muestran la conexión entre la DCS y la Didáctica de la Historia. De algún modo quiebran el debate de la década de 1990 acerca de si era factible utilizar el concepto 'ciencias sociales' o debía remitirse a la 'ciencia referente' (Historia, Geografía, Derecho, Política). La idea de Ciencias Sociales se ha naturalizado en las escuelas primarias, donde existe una organización real de este conjunto de ciencias que, al pasar a la escuela secundaria, se vuelve a quebrar en disciplinas sociales como la Historia y la Geografía, siempre presentes en las currículas escolares. Últimamente se han incorporado la Economía y el Derecho, entre otras.

La Didáctica de la Historia: intereses y objeto de estudio

¿Desde dónde miramos a la Didáctica de la Historia (DH) hoy? Ingresar al campo de la enseñanza de una disciplina en particular nos lleva al terreno de las didácticas específicas y a la mejora de las habilidades de su dominio, que es lo que estuvimos desarrollando en la primera parte de este trabajo.

La DH es el entramado de las prácticas más la teoría. A lo largo del tiempo se fueron agregando partes a esta textura que adquiere hoy cuerpo propio. En coincidencia con Díaz Barriga: *"La construcción de una didáctica de la historia es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de esta disciplina como del reconocimiento del carácter y problemática propia de la enseñanza y aprendizaje"*.²⁹

La DH en los últimos años se ha transformado en una cátedra bisagra para las prácticas y la formación docente. En el campo de la Historia, la didáctica es fundamental ya que por años se han desacreditado los métodos en la enseñanza que se desarrollaba en las aulas, métodos expositivos, unidireccionales, memorísticos, datistas, ausentes de relaciones. En consecuencia, se emprende una búsqueda hacia la confluencia con diversas ciencias.

Siguiendo a Prats: *"Para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta información no son la finalidad, sino el inicio, ya que la Historia no se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos"*.³⁰ Es preciso que el alumno comprenda para poder formular

²⁹ Díaz Barriga Arceo, Frida (1998), *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*, México, Perfiles Educativos.

³⁰ Prats, Joaquín (2001), *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida España, Ed. Javier Felipe S.L., p. 19.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

explicaciones generales del período histórico y del conjunto social en el que está enmarcada la historia de una determinada ciudad, localidad y región. La labor del docente de Historia es compleja debiendo instalar la contextualización en las aulas.

La enseñanza de la Historia debe desafiar el laberinto del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos, comprensivos y propositivos para la caracterización de la Historia escolar. Por añadidura:

[...] consideran nuevas alternativas frente a la historia tradicional, acercando los límites de la historia a los de las vidas de las personas, con el fin de que la historia se humanice y, por ende, resulte más próxima y comprensible. Se trata de extender el sustento de la historia, ampliar su ámbito de estudio, aprovechar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento [...].³¹

Carretero y Kriger consideran que, “el interés por la función política de la historia escolar parece haber crecido desproporcionadamente en relación con el interés por su función pedagógica, propiciando algunos usos incorrectos del pasado”.³² Plantean además la importancia de distinguir entre el pensamiento historiográfico de los especialistas y su eventual uso en la esfera educativa asignándoles a los historiadores el rol de custodios del pasado y fundamentalmente de la conciencia histórica en el presente. Es importante en este sentido que los diálogos entre las corrientes historiográficas estén presentes en el campo de la enseñanza escolar y que se pueda construir y deconstruir el pasado común.

La DH ha realizado importantes avances en el campo de la investigación. Para conocer las líneas de investigación procedimos al análisis de la Revista *Clío & Asociados*,³³ fuente privilegiada, como expresa Finocchio,³⁴ para conocer las producciones sobre la investigación en enseñanza de la Historia en nuestro país. Se trata de una revista tradicional, por su permanencia en el tiempo y su

³¹ Meyer, Eugenia (2000), “Transmisión de la conciencia histórica: memoria y conciencia histórica”, *Revista Historia, Antropología y Fuentes orales*, 24, p. 84.

³² Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2010), *Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares*, Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 51.

³³ Clío & Asociados fue creada en 1996 con el objeto de ofrecer un medio de comunicación especializada que contribuyera a la reflexión y a la investigación sobre esta disciplina. Coudannes, Mariela (2016), “20 años de Clío & Asociados”, *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, pp. 15-25.

³⁴ Finocchio, Silvia (2017), “Clío & Asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 23, pp. 8-14. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.6730>

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

significado en el mundo académico, que difunde avances de investigaciones, artículos y experiencias docentes que se inscriben en un campo en construcción: la enseñanza de la Historia. En los números estudiados, por un interés investigativo, se observa una ampliación hacia las Ciencias Sociales.

La revista objeto de estudio es una propuesta de dos Universidades Nacionales, la del Litoral y la de la Plata. Nos centramos en la indagación y el análisis de los números 22 al 33, que corresponden a 2016 hasta 2022. La revista es semestral, sólo en 2018 hay una sola publicación que corresponde al primer semestre.

Siguiendo las líneas señaladas por Finocchio³⁵ quien analizó veinte años de la revista *Clío & Asociados*, se pueden delimitar las siguientes líneas de investigación:

- Estudios sobre currículum
- Aprendizaje histórico
- Estrategias y prácticas de enseñanza
- Formación docente
- Enseñanza de la Historia reciente

Sobre esta base podemos marcar la continuidad de las líneas antes citadas en los seis años de estudio. También podemos advertir una multiplicación de los artículos relacionados con la enseñanza de la Historia reciente.

Durante el período analizado podemos advertir nuevas líneas de investigación:

- Los jóvenes y la Historia
- La enseñanza de la historia en contextos de encierro
- Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia
- Las representaciones de los profesores de historia

³⁵ Finocchio, Silvia. (2017), "Clío & Asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 23, pp. 8-14. En línea: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.6730>

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

- La enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de profesiones socio sanitarias
- Reflexiones en tiempos de pandemia. Número especial
- La enseñanza de la historia local y regional

Los intereses investigativos se centran en nuevas temáticas o fragmentos de la Historia: latinoamericana, los pueblos originarios, cuestiones incipientes, enseñanza de la Historia local, regional y género.

Hay presentaciones que se basan en el método comparativo, especialmente en lo que se refiere a Latinoamérica, entre los diferentes países de la región: Chile, Brasil y nuestro país. En los últimos números se advierten trabajos sobre Colombia, México y España.

A continuación, proponemos el cuadro 1 que clasifica a los trabajos presentados en los diferentes números y las líneas de investigación, tradicionales y nuevas, en las que se inscriben, acorde a los criterios seleccionados:

Cuadro 1. Temas de investigación en la Revista CLIO&ASOCIADOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nº 22			6	1						1	
Nº 23			5		2						
Nº 24	3	2	1	1							
Nº 25	5	2			3						
Nº 26	1		2		2						5
Nº 27	1	1	2		6						
Nº 28	3			6							
Nº 29	3	2	3	2							
Nº 30	1		1		2			1			
Nº 31	4	2			2					1	
Nº 32	3	2	4	2	1						
Nº 33	2	1	2		1			1			
Total	26	12	26	12	19			2		2	5

Fuente: Matriz de elaboración propia. Números y líneas de trabajo. Las coloreadas corresponden a las que tienen mayores números de trabajos.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

Referencias: 1-Estudios Curriculares (EC); 2- Aprendizaje Histórico (AH); 3-Estrategias y Prácticas de Enseñanza (EPE); 4- Formación Docente (FD); 5- Enseñanza de la Historia Reciente (EHR); 6- Investigación y Enseñanza (IE); 7- Jóvenes e Historia (JH); 8- Enseñanza de Historia en Contextos de Encierro (ECE); 9- Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza de la Historia (NTICSEH); 10- Representaciones de los Profesores/Estudiantes sobre la Historia (RPH); 11-Enseñanza de las Ciencias Sociales en las Profesiones Socio - Sanitarias.

La Didáctica Específica en el Profesorado de Historia, Facultad de Humanidades UNCA

La Facultad de Humanidades de la UNCA tiene una larga trayectoria en la preparación y formación de docentes. Sus cimientos están en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que se creó en Catamarca en 1943 y permaneció hasta la creación de la Universidad Nacional de Catamarca, en 1972. Entre las primeras carreras que ofreció esta Facultad estaban las carreras de profesorado en Letras, Historia, Geografía, Inglés, Francés, Filosofía y Ciencias de la Educación, todas ellas permanecen actualmente. El único cambio fue la separación de Filosofía y Ciencias de la Educación. La oferta de formación docente corresponde a las siete carreras enunciadas.

En esta oportunidad nos focalizamos en el profesorado en Historia, una de las carreras de formación docente más antiguas, pues proviene del Instituto del Profesorado y, ya en la Universidad, desde 1972 a nuestros días, se encuentra en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. Esta carrera ha transitado por diferentes planes de estudio, a lo largo de los años: Plan 1984 - Plan 1989 - Plan 1996 y el plan 2010, que está vigente, conviviendo con el Plan de la Licenciatura que es de 1989. Siguiendo a Gonzalo De Amézola (2015) podemos afirmar que la necesidad de cambiar los planes de estudio:

surge en la reforma de los 90, cuando se procuró actualizar los contenidos de la asignatura Historia en la escuela, que desde entonces presenta cambios significativos en los diseños curriculares. Pero los problemas en la preparación no se agotan en la renovación de los conocimientos, ni son únicamente locales porque los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo hicieron que los requerimientos de su desempeño resulten más complejos.³⁶

El Plan 2010 fue diseñado de acuerdo con lo que establecen los lineamientos básicos sobre la formación docente de profesorado universitarios, elaborados

³⁶ De Amézola, Gonzalo, 2015, *Ob. Cit.*, p. 48.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

por la comisión mixta Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de ciencias exactas y naturales (ANFHE CUCEN) (2011). Además, responde a la decisión política, asumida por la Facultad de Humanidades, de renovar la formación inicial de profesionales docentes, a partir de un conjunto de análisis y reflexiones críticas de los planes que los antecedieron y en respuesta a las demandas del mundo actual, atendiendo a los cambios del sistema educativo nacional y provincial.

Según los lineamientos básicos, la finalidad de los profesorados universitarios se propone como una organización en campos de formación, ejes y contenidos. La formación docente es considerada un proceso integral y complejo que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.

A partir de lo antes enunciado, desde el Departamento de Historia, se pretende formar un profesor de Historia que posea:

- Un conocimiento crítico de los procesos históricos y su relación entre las coyunturas actuales y su proyección futura.
- Una actitud de actualización continua, teniendo presente que la investigación histórica y la enseñanza están en permanente construcción.
- Habilidad para operar y reflexionar sobre las prácticas que genera el currículo y la construcción de los modelos didácticos.
- Conocimientos metodológicos y epistemológicos de la Historia y de otras ciencias sociales y del campo de las humanidades que contribuyen a desarrollar su práctica.
- Competencia para diseñar, elaborar y producir textos académicos y/o curriculares orientados a la especificidad de la profesión docente.
- Competencia para desempeñar tareas de conducción, planeamiento y evaluación institucional y de política educativa.
- Idoneidad para cooperar e intervenir en acciones y procesos de construcción de ciudadanía, identidades y conservación del patrimonio histórico y cultural.

En relación con este perfil de egresado se proponen los siguientes objetivos para la carrera:

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

- Adquirir una sólida formación disciplinar y de la didáctica de la Historia.
- Desarrollar procesos de aprendizaje del conocimiento histórico que articulen los aspectos teóricos y epistemológicos con los principios de su didáctica.
- Promover la adquisición de conocimientos necesarios para la elaboración de propuestas curriculares de Historia en distintos contextos institucionales.
- Alcanzar el desarrollo de competencias para el trabajo autónomo y la formación permanente.
- Consolidar una formación disciplinar que permita la articulación con los contenidos de otras disciplinas de las ciencias sociales.
- Comprender la enseñanza de la historia como estrategia para el desarrollo y la praxis de la conciencia histórica y valorar sus aportes a la ciudadanización, la construcción de identidades y a la conservación del patrimonio histórico y cultural.
- Generar un pensar históricamente entendido como conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales, el pasado y su proyección futura.
- Favorecer la integración en equipos de trabajos interdisciplinarios para la comprensión de problemáticas sociales y su intervención responsable desde la enseñanza de la Historia.

En el documento sobre lineamientos básicos para la formación docente los trayectos formativos incluyen cuatro campos de formación. Se entiende por 'campos' a los saberes que se articulan en torno a un determinado tipo de formación que se pretende que desarrollen los futuros docentes. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen sino también por la amplitud metodológica que se asocia al objeto de estudio. Las carreras docentes tienen en su interior cuatro campos de formación:

- Formación General
- Formación Disciplinar
- Formación Pedagógica
- Formación en prácticas profesionales docentes.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

A continuación, presentamos el cuadro 2 extraído del documento sobre los lineamientos para la formación docente, con las relaciones entre los campos y la transversalidad que ocupan las didácticas específicas y las prácticas profesionales.

Cuadro 2. Relaciones entre los campos y la transversalidad que ocupan las didácticas específicas y las prácticas profesionales.

	EJES		
a.- CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	1. SOCIO HISTÓRICO - POLÍTICO - CULTURAL Con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina. Con contenidos de: sociología, antropología, política educativa. 2. FILOSÓFICO - EPISTEMOLÓGICO Con contenidos de las disciplinas: Filosofía, Ética, Epistemología. 3. ESTÉTICO - EXPRESIVO Con contenidos de: lengua, comunicación, tecnología educativa e idiomas.		d. CAMPO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE Transversal a toda la formación
b.- CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	1. MARCO SOCIO -HISTÓRICO -POLÍTICO - EDUCATIVO Con contenidos de: Sociología, Política educativa, Historia de la educación y Pedagogía. 2. MARCOS INSTITUCIONALES EN CONTEXTOS DIVERSOS Con contenidos de: Política educativa, Sociología, Pedagogía y psicología. 3. PROCESOS Y SUJETOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS Con contenidos de: sociología, pedagogía, epistemología, Didáctica, psicología y tecnología educativa. 4.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Con contenidos de: Epistemología y Metodologías de la Investigación educativa.	DIDÁCTICA ESPECÍFICA Transversal a la Formación Pedagógica y a la Formación Disciplinar	
c. CAMPO DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	SERÁ INCLUIDO EN CADA DOCUMENTO BASE DE ACREDITACIÓN		

Fuente: Lineamientos básicos sobre formación docente de Profesorados Universitarios, elaborado por la comisión mixta ANFHE CUCEN, ciudad de San Juan 6 y 7 de abril de 2011.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

En el Plan de estudio 2010 de la carrera de Profesorado en Historia se prevé una duración de cuatro años y se incluyen tres campos de formación:

- Campo de formación general
- Campo de la formación disciplinar
- Campo de la formación pedagógica - didáctica

La particularidad de este plan es que el campo disciplinar está dividido en áreas: Universal, Americana, Argentina, Teoría y Metodología de la Historia, Formación Complementaria y Formación Pedagógica Disciplinar. En esta última área se encuentra la Didáctica de la Historia, delineada entre lo disciplinar y lo pedagógico didáctico, aunque se marca la pertenencia al campo disciplinar. Otra singularidad del Plan es el régimen de correlatividades, que es lineal y por área.

A continuación, en el cuadro 3, mostramos la organización de los campos de formación, los espacios curriculares que integran cada campo, las correlatividades previstas y las horas destinadas a las materias objeto de estudio. Se resalta el lugar que ocupa la Didáctica específica en el campo disciplinar, en el área de formación disciplinar, y el campo de formación pedagógico - didáctico que incluye los espacios de Pedagogía, Psicología Educacional, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y Didáctica General, a cargo de docentes de Ciencias de la Educación. Los demás espacios: Didáctica específica, Práctica I, Práctica II y Residencia se encuentra a cargo de profesores en Historia.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

Cuadro 3. Estructura del PLAN 2010- vigente en el Departamento de Historia. Facultad de Humanidades UNCA.

ESTRUCTURA CURRICULAR			Horas semanales	Horas totales
CAMPOS	ESPACIOS CURRICULARES	CORRELATIVAS		
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	CFG1 Introducción a la filosofía			
	CFG2 Problemáticas culturales del mundo contemporáneo			
	CFG3 Introducción a la Epistemología	CFG1 CFG2		
	CFG4 Tecnologías de la información y la comunicación			
	CFG5 Ética y deontología docente	CFG3		
CAMPO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	CFP1 Pedagogía		3	90
	CFP2 Psicología Educacional		3	90
	CFP3 Didáctica general	CFP1	3	90
	CFP4 Historia de la educación Argentina y Latinoamericana.	CFP2	3	90
	CFP6 Práctica I	CFP2 - CFP3 CFP4	6	75
	CFP7- Práctica II y Residencia			

CAMPO DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR	ÁREA UNIVERSAL			
	CFD1 Historia del antiguo y cercano oriente			
	CFD2 Historia de la antigüedad clásica: Grecia y Roma	CFD1		
	CFD3 Historia medieval	CFD2		
	CFD4 Historia moderna	CFD2 - CFD3		
	CFD5 Historia contemporánea (Desde 1789 a 1914)			
	CFD6 Historia Contemporánea (desde 1914 hasta la actualidad)			
	ÁREA AMERICANA			
	CFD7 Prehistoria y arqueología general y Americana			
	CFD8 Historia Americana I (1492 a 1914)			
	CFD9 Historia Americana II (1810 a 1930)			
	CFD10 Historia Americana III (1930 a la actualidad)			

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

CAMPO DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR	ÁREA ARGENTINA			
	CFD11 Historia argentina I (1776-1810)			
	CFD12 Historia argentina II (1810-1930)			
	CFD13 Historia argentina III (1930 a la actualidad)			
	CFD14 Historia del Pensamiento Político Argentino			
	CFD15 Historia del NOA			
	CFD16 Historia de Catamarca			
	ÁREA TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA HISTORIA			
	CFD17 Teoría de la Historia			
	CFD18 Metodología de la Historia y Trabajo final			
	CFD19 Historiografía general			
	CFD20 Historiografía Argentina			
	ÁREA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			
	CFD21 Geografía			
	CFD22 Antropología			
	CFD23 Economía			
	CFD24 Sociología			

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

CAMPO DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR	ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DISCIPLINAR			
	CFD25 Didáctica de la Historia			

Fuente: Plan de estudios de la carrera profesorado en Historia. 2010. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. UNCA

Los campos disciplinares de formación pedagógico didáctica y práctica profesional incluyen los siguientes espacios curriculares que se distribuyen en diferentes años de la carrera (cuadro 4):

Cuadro 4. Campos disciplinares de formación pedagógico didáctica y práctica profesional y espacios curriculares. Elaboración propia.

Campos	Espacios curriculares	Régimen/año
FORMACIÓN PEDAGÓGICO/ DIDÁCTICA	Pedagogía	Anual - primer año
	Psicología educacional	Anual - primer año
	Didáctica General	Anual - segundo año
	Historia de la Educación	Anual - segundo año
DISCIPLINAR: ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	Didáctica de la Historia	Anual - tercer año
PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	Práctica I	Cuatrimestral - tercer año
	Práctica II y Residencia	Anual - cuarto año

Fuente: Plan de estudios de la carrera profesorado en Historia. 2010. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. UNCA.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

El plan 2010 propone como contenidos mínimos para las materias que integran el campo disciplinar y el campo pedagógico didáctico, respectivamente:

Didáctica de la Historia (campo disciplinar): las renovaciones epistemológicas de la Historia y de su didáctica. Las políticas de enseñanza de la Historia. La investigación educativa de la enseñanza de la Historia, enfoques y resultados. Modelos didácticos.

Práctica docente I (campo pedagógico didáctico):

Eje temático N° 1: La enseñanza como práctica

La relación teoría práctica. El modelo complejo de las prácticas del conocimiento. Las prácticas educativas, pedagógicas y docentes. El conocimiento enseñando: los tiempos de la enseñanza y los saberes de la escuela. La necesaria reflexión sobre sí mismo en la práctica pedagógica: la vigilancia epistemológica y la vigilancia pedagógica.

Eje temático N° 2: Recursos para la reflexión sobre las prácticas

Técnicas de observación y modalidades de registros. Múltiples miradas desde el campo general y orientado. Elementos de metodología de la investigación educativa: descripción institucional. Observación. Encuestas. Entrevistas, mirada institucional desde los actores involucrados.

Práctica II y Residencia (campo pedagógico didáctico):

Eje temático N° 1: Preparación para el ejercicio docente (periodo de ensayo)

Construcción del rol docente. Observación de clases y crítica pedagógica. Diseño de proyectos y clases. Clases de ensayo y crítica pedagógica orientada a la reflexión metacognitiva.

Eje temático N° 2: Intervención docente periodo de residencia

Diseños de proyectos y clases. Crítica pedagógica orientada a la autocrítica y enmarcada en el modelo sociocultural del contexto de evaluación.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

Particularidades del campo de la práctica profesional docente

Las prácticas profesionales en la Facultad de Humanidades están reguladas por el Marco Acuerdo 2015. En 2022 se formó el Centro de Prácticas cuyos objetivos son lograr la articulación entre Práctica I y II, generar áreas de capacitación para los docentes que se encuentran a cargo de estos espacios y en un futuro más mediato conformar proyectos de investigación.

Tomando en cuenta lo antes enunciado, podemos establecer como conclusiones que, según los objetivos, el papel de la Didáctica de la Historia es un espacio que atraviesa la formación de los futuros Profesores de Historia, enseñar es la tarea fundamental en la carrera docente. Como expresa Gonzalo De Amézola, al diferenciar la didáctica general y la didáctica específica, señala que:

cuando se habla de “didácticas específicas” se entiende [...], que cada una de las disciplinas tiene una lógica y características singulares cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir ese conocimiento. Los problemas de la enseñanza son considerados en este caso como dificultades propias de la misma ciencia que se pretende enseñar. En nuestro caso desde las particularidades de la Historia como una disciplina que constituye una forma de conocimiento específico y, por lo tanto, para pensar en su enseñanza resultaría necesario partir del conocimiento histórico.³⁷

Los nuevos entramados a partir de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial

El siglo XX estuvo poblado de claroscuros en el campo de la tecnología educativa, caracterizada por la complejidad que se evidenciaba en la falta de adaptación de los docentes y alumnos a las propuestas y recursos implementados por las políticas públicas. Cuando llega el siglo XXI se produce una eclosión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incentivando la inclusión digital de los estudiantes con acciones dirigidas al sistema educativo.

¿Es posible pensar que los claroscuros en el campo de la tecnología educativa no se repetirán en este nuevo siglo, cuando imperen la inclusión, creatividad, innovación y buena enseñanza?

Para responder este interrogante no debemos dejar de lado la transformación mundial producida por la pandemia de covid 19, que tuvo diferentes etapas:

³⁷ De Amézola, Gonzalo, 2015, *Ob. Cit.*, p. 53.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

primeramente, una etapa de incertidumbre en que se tomaron decisiones propias de una crisis; luego una etapa de adaptación parcial, en la que la enseñanza estuvo mediada por plataformas, meet, y cuadernillos y en ocasiones no hubo posibilidad de incluir a niños y jóvenes a los nuevos recursos. En la última etapa de la pandemia se evidenció una toma de conciencia de la comunidad educativa de la necesidad de capacitarse para enfrentar los cambios que llegaron luego de esta crisis.

Inteligencia Artificial y Didáctica de la Historia

La inteligencia artificial (IA) constituye actualmente una herramienta que tiene miles de aplicaciones en todas las actividades humanas y más aún en la ciencia, en cualquiera de sus ramas. De hecho, la usamos día a día sin darnos cuenta, ya que casi todas las personas tienen un teléfono celular y la gran mayoría al menos una vez ha usado algún tipo de buscador por Internet.

La IA se basa en algoritmos informáticos que realizan una secuencia de pasos de cálculo o de identificación. Con el crecimiento de las computadoras en su capacidad y velocidad de procesamiento han evolucionado hacia algoritmos más avanzados que comenzaron a estructurarse desde la invención de las redes neuronales. Las redes neuronales son algoritmos de computación que tienen la capacidad de aprender, emulando la habilidad de aprendizaje del cerebro humano. Debido a la alta capacidad de procesamiento de las computadoras actuales los algoritmos de aprendizaje lograron la capacidad de tomar decisiones y alcanzarán mucho más aún en el futuro.

La IA es una herramienta de suma utilidad frente a la cual solo podemos tomar una posición de aceptación, no tienen sentido negarse al aprovechamiento de sus capacidades si de hecho ya hace tiempo que las usamos y obtenemos ventajas de importancia, sobre todo en nuestro propio aprendizaje.

En nuestra tarea en el ámbito educativo la IA como herramienta se puede personalizar y adaptar a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través de su uso. Y también ayudar a los educadores en la evaluación y el seguimiento del progreso de los alumnos. La IA está en pleno auge y últimamente ha ganado mucho protagonismo de la mano de la aparición de cientos de herramientas que utilizan esta tecnología, entre las que se encuentra el Chat GPT. Existen aplicaciones cada vez más sofisticadas y diversificadas que a medida que pasan los años se hacen más presentes en nuestras vidas.

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

En el ámbito de la educación, según Alqahtani y otros³⁸, la IA está revolucionando rápidamente los métodos de enseñanza y aprendizaje debido a la introducción de innovadoras herramientas tecnológicas. Por su parte, Dai³⁹ considera que estas herramientas de IA están siendo implementadas para ofrecer a los estudiantes una enseñanza adaptada a sus necesidades, brindando feedback instantáneo y ejercicios orientados. Tal enfoque está facilitando que asimilen los conceptos a un ritmo más ágil y tengan una comprensión más profunda de lo que están estudiando.

Desde las aulas más tradicionales hasta las instituciones más innovadoras, la IA está dejando su huella en la forma en que las nuevas generaciones aprenden y se desarrollan. Los viejos cuadernos y lápices conviven ahora con las computadoras y robots que potencian el aprendizaje. Como educadores debemos fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre los desafíos y oportunidades que presenta esta tecnología.

¿Cuál será nuestro papel futuro en el proceso de enseñanza - aprendizaje? La IA es una herramienta muy útil, pero es importante hacer distinciones:

- Una cosa es aprender 'con IA', por ejemplo, usando plataformas de aprendizaje de idiomas, matemáticas o lengua que permiten un seguimiento y tutorías personalizadas. En esta categoría también podemos incluir el uso de Chat GPT y otras aplicaciones generativas (de lenguaje, de imágenes, videos, sonidos). De estas últimas se está hablando muchísimo, pero son pocos los docentes que las usan con sentido pedagógico y creativo.

- Otra cosa es aprender 'sobre IA', es decir, la necesidad de entender cómo funcionan las tecnologías emergentes y reflexionar acerca de los usos, las oportunidades y los riesgos e implicancias éticas.

- Y por último aprender a 'hacer IA', a desarrollar aplicaciones utilizando la IA desarrollando aplicaciones.

³⁸ Alqahtani, Tariq; Badreldin, Hisham; Alrashed, Mohammed; Alshaya, Abdulrahman; Alghamdi, Sahar; Bin Saleh, Khalid; Alowais, Shuroug; Alshaya, Omar; Rahman, Ishrat; Al Yami, Majed y Albekairy, Abdulkareem (2023), "The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research", *Research in Social and Administrative Pharmacy, April*. En línea: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016> [Consulta: 09/04/2024].

³⁹ Dai, Yun; Liu, Ang y Cher Ping, Lim (2023), "Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education", *33rd CIRP Design Conference, 00*, 1-7. En línea: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.05.002> [Consulta: 09/04/2024].

Nuestros Propios Desafíos frente a la IA

Como todas las tecnologías, lo importante es utilizar herramientas y aplicaciones cuando realmente aporten a la experiencia educativa y siempre combinarlas con otras modalidades. El aprendizaje más profundo sucede cuando los/las estudiantes se embarcan en proyectos de su interés.

Estos procesos no recurren únicamente a la tecnología como herramienta de personalización, sino que invitan a desarrollar habilidades necesarias en el mundo actual: colaboración, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas. Por ello nuestro desafío más fuerte es dejarnos seducir por la eficiencia de la personalización que ofrece la IA, porque la dimensión social y el desarrollo de las habilidades tienen un valor enorme en el proceso de aprendizaje y constituyen una verdadera necesidad para el mundo cambiante e incierto.

Cada nueva tecnología nos hace replantear la experiencia educativa y sus modalidades. No hay recetas, sino que podemos decir que existen oportunidades que se presentan ante las cuales solo podemos estar abiertos a nuevos usos que hasta ahora no habíamos pensado. Por ejemplo, a la hora de evaluar con IA es posible simular conversaciones con personajes centrales del tema que se está estudiando. Con ello estaremos profundizando de manera creativa en el tema y también estimulamos el pensamiento crítico, clave para discriminar la información y la veracidad que surge de las recomendaciones automatizadas.

Mucho depende de la manera en la que incorporemos la IA en el aula y la integremos con sentido a las prácticas pedagógicas. Los/las educadores/as no fueron preparados para estas transformaciones. Por eso hay que acompañarlos con formación y recursos, pero también con propuestas curriculares acordes a los tiempos que estamos viviendo. Los docentes actualmente experimentan demasiadas demandas y exigencias, se van agregando saberes y habilidades en un escenario dinámico que hace que su tarea se vuelve muy compleja.

Según Vera⁴⁰ la IA plantea desafíos y oportunidades en la educación superior, tanto para profesores como para estudiantes. Entre los desafíos se encuentran: la brecha de acceso y equidad, la ética y la privacidad. El uso de algoritmos de IA en la evaluación y calificación de estudiantes puede plantear

⁴⁰ Vera, Fernando (2023), "Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades", *Revista Electrónica Transformar*, vol. 4, n° 1, 19-20. En línea: <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/download/84/44>

ELVIRA ISABEL CEJAS Y MÓNICA ALEJANDRA OLIVERA

cuestionamientos éticos sobre la imparcialidad y la justicia en la valoración de su desempeño académico. Por otro lado, la integración de la IA en la educación superior también ofrece numerosas oportunidades, entre las que se pueden destacar: personalización del aprendizaje, mejora de la eficiencia y efectividad del proceso educativo, acceso a recursos de aprendizaje avanzados y mejora en la retención y finalización de programas educativos.

Apreciaciones finales

La Didáctica como ciencia tiene como principal meta lograr una construcción integral en la formación de los docentes, propiciando la correcta articulación entre teoría y práctica. En cuanto ciencia se apoya en cuestiones metodológicas y conceptuales que ayudan al futuro docente a discernir y articular qué, cómo y para qué enseñar lo que enseña. Esa construcción integral se apoya primero en el conocimiento disciplinar y en la Didáctica General para luego llegar a optimizar las capacidades de los docentes mediante las Didácticas Específicas.

En este trabajo analizamos varios aspectos, en el contexto de la carrera Profesorado en Historia, entre los que visualizamos los campos de formación y los espacios curriculares que integran cada uno, las correlatividades previstas y las horas destinadas a las materias objeto de estudio. También resumimos las relaciones entre los campos y la transversalidad que para ellos ocupan las Didácticas Específicas y las prácticas profesionales.

La Didáctica de la Historia se ha transformado, en los últimos años, en una cátedra bisagra para las prácticas y la formación docente. En el campo de la Historia la Didáctica es fundamental ya que por años se han desacreditado los métodos de enseñanza que se volcaban en las aulas: métodos expositivos, unidireccionales, memorísticos, datistas, ausentes de relaciones. Actualmente se emprende una búsqueda hacia la confluencia con diversas ciencias.

Se advierte que la Didáctica de la Historia ha realizado importantes avances y que necesariamente no puede alejarse del campo de la investigación y de la apropiación de las nuevas tecnologías, entre las que no se puede dejar de lado la IA. La tarea superlativa de la Didáctica es, entonces, la de actuar como reguladora de la manera en que se incorpore la IA en el aula y se integre con las prácticas pedagógicas. Es importante acompañar a los docentes con formación y recursos, pero también con propuestas curriculares acordes con los tiempos que estamos viviendo.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL CAMPO EDUCATIVO E INVESTIGATIVO...

La Didáctica de la Historia es un referente en la formación de Profesores en Historia. De acuerdo con el plan de estudio que hemos analizado, es transversal en el trayecto formativo. Este espacio se encuentra con las particularidades del conocimiento histórico y con la posibilidad de pensar en estrategias y herramientas que le permitan una transposición didáctica para hacer inteligible el conocimiento histórico a las futuras generaciones, sin caer en reduccionismos y desvirtuaciones, pensado que cada docente es el hacedor de su propuesta, es el creador de su construcción metodológica.

Sin lugar a duda todas las herramientas que se puedan transferir al docente en formación aportan para alcanzar una sólida formación disciplinar y particularmente para conducir al descubrimiento de nuevas perspectivas en la Didáctica de la Historia.

"La didáctica de la historia en la formación del profesorado en la Universidad Nacional del Comahue. Desafíos actuales"

Artículo de Miguel Ángel Jara, Antoni Santisteban Fernández y Erwin Parra

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 315-337 | ISSN N° 1668-8090

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. DESAFÍOS ACTUALES

THE DIDACTIC OF HISTORY IN TEACHER TRAINING AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF COMAHUE. CURRENT CHALLENGES

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Grupo Comahue: Centro de Estudio e
Investigación en Didáctica de las Ciencias
Sociales y Humanas
mianjara@gmail.com

Erwin Parra

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Grupo Comahue: Centro de Estudio e
Investigación en Didáctica de las Ciencias
Sociales y Humanas.
parraerwinsaul@gmail.com

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación
Grup de Recerca en Didàctica de les
Ciències Socials
antoni.santisteban@uab.cat

Fecha de ingreso: 07/11/2023

Fecha de aceptación: 04/06/2024

Resumen

La didáctica de la historia, como campo de conocimiento se ocupa, entre otras cuestiones, de enseñar a enseñar historia y lleva adelante la formación de quienes estudian historia para ser profesoras y profesores. De esta noción general, se configura un campo de conocimiento que dialoga con las ciencias referentes, con los problemas que surgen de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Las investigaciones en el campo, buscan desentrañar a este objeto dinámico y complejo para ofrecer una mejora en las propuestas de educación histórica y la formación del profesorado. Si bien se han generado nuevas líneas de investigación (perspectivas de interculturalidad, Derechos



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

Humanos, género, interdisciplinariedad o sostenibilidad), estas no necesariamente se han incorporado a los programas o Planes de estudio. En este marco entendemos que los problemas sociales deben ser pensados en la didáctica de la historia y en la formación del profesorado. Proponemos dialogar entre los aportes de la didáctica de la historia en la formación del profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue y los desafíos actuales en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Palabras Clave: *Didáctica de la Historia, Formación del Profesorado, Ciudadanía, Problemas Sociales, Interdisciplinariedad*

Abstract

The didactics of history, as a field of knowledge, addresses, among other issues, the teaching of how to teach history and undertakes the training of those studying history to become teachers. From this general notion, a field of knowledge is configured that interacts with the relevant sciences and the problems arising from the practices of teaching and learning history and the social sciences. Research in the field aims to unravel this dynamic and complex object to offer improvements in historical education proposals and teacher training. Although new lines of research have been generated (perspectives of interculturality, human rights, gender, interdisciplinarity, or sustainability), these have not necessarily been incorporated into the programs or curricula. In this context, we understand that social problems must be considered in the didactics of history and in teacher training. We propose to engage in dialogue between the contributions of the didactics of history in the teacher training at the Faculty of Humanities of the National University of Comahue and the current challenges in the teaching and learning of history.

Keywords: *History Didactics, Teacher Training, Citizenship, Social Problems, Interdisciplinarity*

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

Introducción

La didáctica de la historia, como campo de conocimiento se ocupa, entre otras cuestiones,

de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.¹

Esta noción general ha sido un gran aporte para pensar en la configuración de un campo de conocimiento, que dialoga con las ciencias referentes y con los problemas que devienen de la práctica de enseñar y aprender historia y ciencias sociales, como objeto complejo y dinámico que las investigaciones procuran desentrañar, para la mejora de la educación histórica y social, y de la formación del profesorado.

Es abundante la producción de conocimiento en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano. La dinámica socio histórica, política y cultural ha generado iniciativas para nuevas líneas de investigación, aunque no necesariamente se han incorporado en los programas o planes de estudio del profesorado. Entre otros, los aportes que viene ofreciendo la didáctica de la historia, con perspectivas de interculturalidad, Derechos Humanos, género, interdisciplinariedad o sostenibilidad, siguen siendo una ausencia en la mayoría de los planes de formación del profesorado. En los diseños curriculares del área de las ciencias sociales y humanas de la escuela secundaria en la Norpatagonia Argentina, se ha trabajado para incorporar todas estas perspectivas que nos parecen fundamentales, dentro de los saberes y conocimientos profesionales del profesorado. Reconocemos que estas propuestas formativas tienen ritmos de actualización distintos a los avances en las investigaciones en el campo.

¹ Pagés, Joan (2004), "Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia". En José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia, p. 158.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

En este marco general la didáctica de la historia, pero también la formación del profesorado, requieren ser repensadas, de manera que puedan introducirse en la enseñanza los problemas sociales tales como la exclusión, las desigualdades, los discursos del odio, el negacionismo, el patriarcado, la destrucción ambiental, la visibilización de las reivindicaciones y resistencias de los nuevos movimientos sociales, entre otros, como un desafío para pensar históricamente el mundo que habitamos y, para ello, necesitamos una didáctica de la historia actualizada e innovadora en la formación del profesorado. En este artículo proponemos dialogar entre los aportes de la didáctica de la historia en la formación del profesorado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue y los desafíos actuales en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Las aportaciones de la Didáctica de la Historia a la formación del profesorado

La tendencia a nivel mundial en los currículos de ciencias sociales se orienta al trabajo con problemas sociales relevantes,² cuestiones socialmente vivas,³ o temas controvertidos,⁴ en sus tres acepciones más comunes que provienen de los aportes de la teoría crítica a la educación.⁵ En cualquier caso, sea cual sea la denominación que escojamos, la historia juega un papel fundamental en el tratamiento de problemas o conflictos contemporáneos, ya que cualquier problema social actual tiene una raíz histórica que se debe conocer si se quiere abordar y solucionar. También podemos proponer trabajar en el aula con problemas históricos que impliquen un desarrollo de competencias específicas de la educación histórica Santisteban, González-Monfort y Pagès.⁶

² Evans, Ronald (2021), *Handbook on Teaching Social Issues*, IAP. 2ª edición.

³ Legardez, Alain y Simonneaux, Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Issy les Moulinaux*, Paris ESF; Pagès, Joan y Santisteban, Antoni (coords.) (2012), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Col. Documents, 97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503646>

⁴ Hess, Diana (2005), "How do Teachers' Political Views Influence Teaching About Controversial Issues?", *Social Education*, 69(1), pp. 47-48. <http://www.procon.org/sourcefiles/Views.pdf>

⁵ Santisteban, Antoni (2019), "La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación", *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

⁶ Santisteban, Antoni, González-Monfort, Neus, y Pagès, Joan (2010), "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". En Ávila, Rosa; Rivero, María Pilar y Domínguez, Pedro (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Colección Actas Sociales, pp. 115-128.

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

El trabajo con problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey⁷ a principios del siglo XX, donde defendía enseñar historia y geografía a partir de problemas que sean parte de la vida de las personas. Para Dewey, aprender significa poner en juego la propia experiencia, interaccionar con el medio, las emociones y el proceso de racionalidad para comprender y explicar la realidad. Y el presente solo puede comprenderse a partir de la interpretación del pasado, ya sea como memoria colectiva o memoria histórica.⁸ En todo caso, no hay historia sin memoria.

La formación del profesorado debe recoger la doble vertiente que exige su desarrollo profesional: 1) por un lado, como parte de la ciudadanía, el profesorado es protagonista de la historia y tiene un compromiso con la memoria histórica, un compromiso político de acción social, de defensa de los derechos humanos y de la justicia social; 2) por otro lado, debe desarrollar una serie de competencias profesionales como docente, del campo científico de la didáctica de la historia, de capacidades para formar el pensamiento histórico del estudiantado y para desarrollar poco a poco una conciencia histórica que relacione pasado, presente y futuro.

Estas premisas han orientado los cambios paulatinos que se han introducido, en la última década, en la formación del profesorado en la Facultad de Humanidades (FaHu) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Los aportes de las investigaciones catalanas del grupo GREDICS, han sido fundamentales para configurar propuestas formativas en la didáctica de la historia, atendiendo no solo a la especificidad de los componentes de la historia como disciplina (tiempo histórico, fuentes históricas, historiografías), sino, también, a la diversidad de aspectos que intervienen en la construcción de contenidos históricos escolares (pedagógicos, didácticos, cognitivos) que posibiliten a las y los futuros profesores pensar didácticamente la historia.⁹

⁷ Dewey, John (1995), *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*, España, Morata; Dewey, John (2002), *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Bs. As., Paidós.

⁸ Halbwachs, Maurice (2004), *Los marcos sociales de la memoria*, Caracas, Anthropos.

⁹ Jara, Miguel (2017), "Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia". En Salto, Víctor (comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias*, Neuquén, FACE.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

El profesorado como protagonista de la historia

El profesorado forma parte de la ciudadanía y es, como cualquier ciudadano o ciudadana, protagonista de la historia. De hecho, esta es una de las grandes verdades que debemos trasladar a nuestro estudiantado, todas y todos somos protagonistas de la historia. Todas las personas tenemos una experiencia histórica, ya sea la de la propia familia o de nuestros antepasados, ya sea por la historia personal, local o a través de las fuentes y testimonios de protagonistas de la historia, a los que podemos acceder a través de la enseñanza o de los medios masivos de comunicación. Quien estudia historia también se apropia del pasado y puede generar emociones de identificación o de rechazo. Así, la experiencia histórica adquiere múltiples perspectivas, que van más allá de la simple experiencia personal.¹⁰ Por lo tanto, un primer paso en la formación del profesorado es relacionar la experiencia histórica con las memorias.

La guerra civil española y la dictadura franquista, las guerras mundiales, el holocausto, los conflictos de la antigua Yugoslavia, el genocidio de Rwanda, la matanza de Chiapas, la dictadura de Pinochet (...), son realidades políticas y sociales, del siglo pasado unas, y otras, de nuestro presente. Sucesos que a menudo desconocemos que fueron vividos por nuestros familiares no tan lejanos o por nuestros vecinos de la puerta de al lado o los compañeros y compañeras de aula. Vivencias, algunas, de las que ya no tenemos testigos que puedan contarlos en primera persona, y otras que, por desconocimiento o falta de interés, son apartadas o silenciadas.¹¹

La anterior reflexión nos da muchas pistas sobre por qué y cómo acercar al profesorado a los temas de memoria y a la responsabilidad que esto conlleva. No cabe duda de que la memoria es un reto para el profesorado y para toda la sociedad en general, pero también es una responsabilidad ineludible, que debe visibilizar a las víctimas de los conflictos o de las dictaduras, que debe permitir otro discurso más allá del discurso oficial, que debe cuestionar la violencia como solución a los conflictos:

¹⁰ Meneses, Belén; González-Monfort, Neus y Santisteban, Antoni (2020), "La 'experiencia histórica' del alumnado y la historia oral en la enseñanza", *Historia y Memoria*, 20, pp. 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>

¹¹ Rodríguez Macías, Rosa y Piérola, Gemma (2023), "La educación en memoria democrática desde los centros educativos: Realidades, retos y oportunidades del trabajo educativo en memoria". En José Miguel Gastón Aguas y César Layana (eds.), *Historia con Memoria en la Educación*, Gobierno de Navarra, p.179.

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

En las últimas décadas se ha producido en las sociedades contemporáneas un fenómeno complejo para incorporar al discurso histórico la memoria de las víctimas de los pasados traumáticos y de quienes habían quedado al margen de las narrativas tradicionales. Así, se han ido tejiendo consensos amplios sobre el derecho a la verdad de las víctimas de las diferentes violencias políticas y también, con más dificultad, del deber social de mantener su memoria. En este contexto, ha cobrado fuerza la conciencia de que es necesario garantizar la transmisión de la memoria -una memoria en conflicto- a las generaciones más jóvenes en el ámbito de su educación.¹²

Por lo tanto, una primera respuesta a las aportaciones de la didáctica de la historia a la formación del profesorado es tener en cuenta que las profesoras y los profesores, antes que docentes, forman parte de la ciudadanía, que poseen una experiencia histórica propia o adquirida, vivida o transferida, y que su acción social los transforma en protagonistas de la historia. Una primera y gran responsabilidad del profesorado es la reivindicación de una memoria democrática, que recoja todas las voces del pasado y visibilice a todas las personas e identidades invisibilizadas que tuvieron un papel en la construcción de la historia.

Las competencias profesionales para enseñar historia

Si tuviéramos que explicar, en pocas palabras, qué significa enseñar historia podríamos sintetizarlo en dos conceptos, que son interdependientes: formar el pensamiento histórico y desarrollar la conciencia histórica. Por un lado, formar el pensamiento histórico significa educar una serie de competencias históricas desde las primeras edades, sobre el tiempo, la empatía, la interpretación de las fuentes o la narración histórica.¹³ Estas habilidades son las que permitirán ir desarrollando poco a poco una conciencia histórica para comprender que nuestro presente es consecuencia de lo que sucedió en el pasado, así como el futuro será consecuencia de lo que decidamos en el presente.

Este tipo de planteamientos son fruto de las investigaciones realizadas hasta el momento en el campo de la didáctica de la historia sobre la formación

¹² Ainzua, Ainara; Gastón, José Miguel; Ibáñez, Manuel y Layana, César (2023), "Presentación". En José Miguel Gastón, y César Layana (eds.), *Historia con Memoria en la Educación*, Gobierno de Navarra, p. 9.

¹³ Santisteban, Antoni (2010), "La formación en competencias de pensamiento histórico", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, pp. 34-56.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

del pensamiento histórico.¹⁴ Priorizan una educación por competencias, lo cual no quiere decir que se dejen de lado los hechos históricos o los conceptos, todo lo contrario, estos planteamientos dan sentido al saber histórico, para que sea un saber útil para comprender nuestra realidad. Además, hemos de tener en cuenta la complejidad del concepto de competencia histórica, que engloba diferentes tipos de saberes, que se deben movilizar a la vez en la construcción del conocimiento histórico.

En primer lugar, es fundamental que el profesorado comprenda y sepa transmitir el significado de la temporalidad histórica, entre otras cuestiones, la diferencia entre la cronología y la periodización histórica. Mientras que la primera atiende a criterios objetivos de medición del tiempo, la segunda varía en función de la interpretación de los cambios históricos, según el territorio o la escala territorial. Y, sobre todo, hemos de considerar que el tiempo histórico y la periodización tienen significados diversos según las culturas que los definen.¹⁵ Para Mattozzi¹⁶ comprender la historia requiere de una serie de operadores temporales, que ayuden a ordenar y clasificar los hechos históricos. Otras investigaciones han demostrado la importancia de las estructuras conceptuales temporales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.¹⁷

En segundo lugar, en una sociedad digital invadida por múltiples fuentes de información, que son muy difíciles de valorar en cuanto a su veracidad, el trabajo con fuentes históricas en la clase de historia, además de otras muchas

¹⁴ Santisteban, Antoni (2017), "Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años", *Diálogo Andino*, 53, pp. 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

¹⁵ Cartes, Daniela (2020), *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

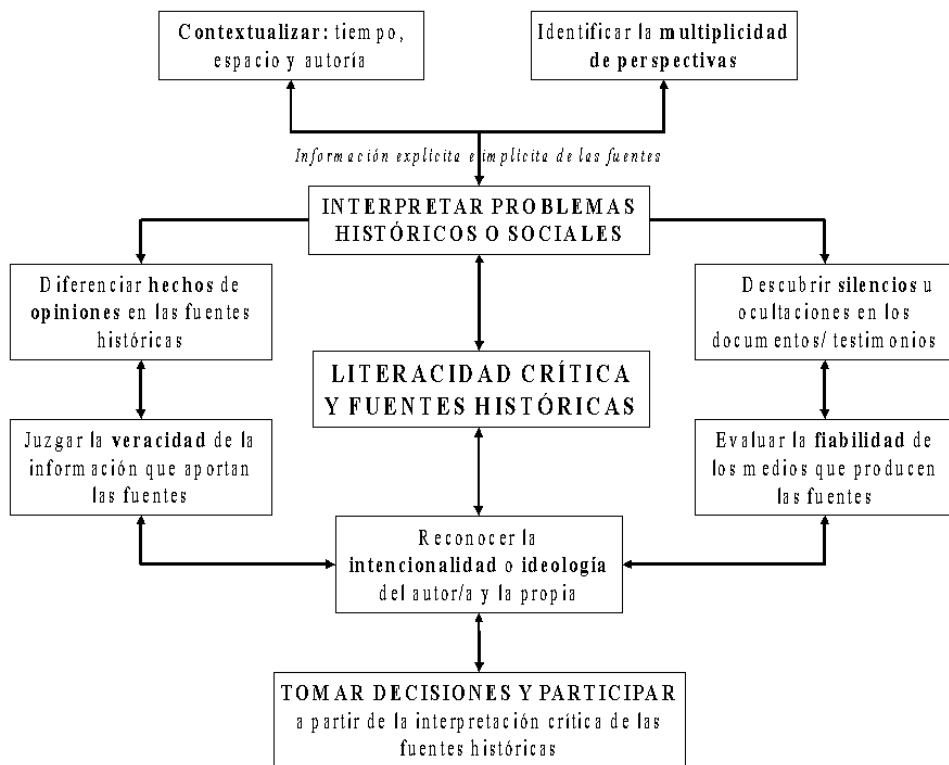
¹⁶ Mattozzi, Ivo (1988). "I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare". En CIDI. di Firenze (a cura di), *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, Mondadori, pp. 65-81; Mattozzi, Ivo (2002), "Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescente". En Perillo, E. (a cura di), *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*, Nápoles: Tecnodid, pp. 9-22.

¹⁷ Santisteban, Antoni (2007), "Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626003.pdf>; Santsteban, Antoni, 2017, *Ob. Cit.*; Jara, Miguel; Bravo Pemjean, Liliana y Llusá Serra, Juan (2017), "La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España", *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, nº 6, pp. 135-155. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2496/4916>

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

calidades imprescindibles en el aprendizaje de la historia, permite al estudiantado comprender la dificultad del concepto de interpretación, ya que las fuentes nos muestran diferentes versiones de los mismos hechos, contienen silencios o contradicciones, etc. Un buen ejemplo de este tipo de trabajo lo encontramos en la investigación de Godoy.¹⁸ En el siguiente esquema (1) pueden observarse todas las aportaciones que el tratamiento de fuentes históricas ofrece a la formación en capacidades de análisis crítico de la información, cuando nos enfrentamos a problemas históricos o sociales, algo que puede transferirse a diferentes actividades de la ciudadanía en su vida cotidiana o para el aprendizaje en otras áreas de conocimiento.

Esquema 1: Formación de capacidades para el análisis crítico de la información.



Fuente: Desarrollado en el estudio de Santisteban (2023).

¹⁸ Godoy, Fernando (2018), *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

En tercer lugar, el pasado requiere de la imaginación histórica,¹⁹ para rellenar los huecos que deja nuestro conocimiento del pasado. La imaginación histórica no se refiere a la fantasía sobre el pasado, sino a una disposición para dar sentido a las evidencias históricas. Una investigación reciente ha demostrado la importancia de esta competencia de pensamiento histórico.²⁰ No se trata de ofrecer una imagen completa del pasado, sino de dar sentido a los hechos históricos, desarrollando habilidades de empatía.²¹ En esta línea se sitúa también la contextualización histórica, que relacionan con el concepto de perspectiva y afirman que en este sentido incorporamos aspectos del presente y de nuestros valores actuales, lo que puede permitir un debate importante en las clases de historia.²² Este debate nos lleva a una reflexión moral sobre las actitudes del pasado, analizadas desde los valores del presente.

En cuarto lugar, la narración histórica es donde confluyen todas las competencias anteriores. En la narración histórica se pone en juego la temporalidad, la imaginación histórica y una determinada selección e interpretación de las fuentes, se describe el espacio, los hechos, los cambios, protagonistas, héroes y víctimas. En el relato histórico el lenguaje es fundamental, así como las lecturas que se hacen de los acontecimientos: geográfica, sociológica, política, cultural, artística, etc. Se configura así la explicación histórica, causal, relativista e intencional. Wineburg²³ propone mostrar a las y los estudiantes cómo se construye la historia, cómo es el trabajo de las y los historiadores, cómo se describen los personajes, los escenarios y cómo se relatan los hechos históricos, el orden temporal y la distinción entre causas y consecuencias. Es decir, pasar de la simple narración a lo que denominamos la explicación histórica (esquema 2), en sus diferentes vertientes.

¹⁹ Topolski, Jerzy (1982), *Metodología de La Historia*, Madrid, Ediciones Cátedra. Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press.

²⁰ Bel, Juan Carlos (2021), *La imaginación histórica en la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

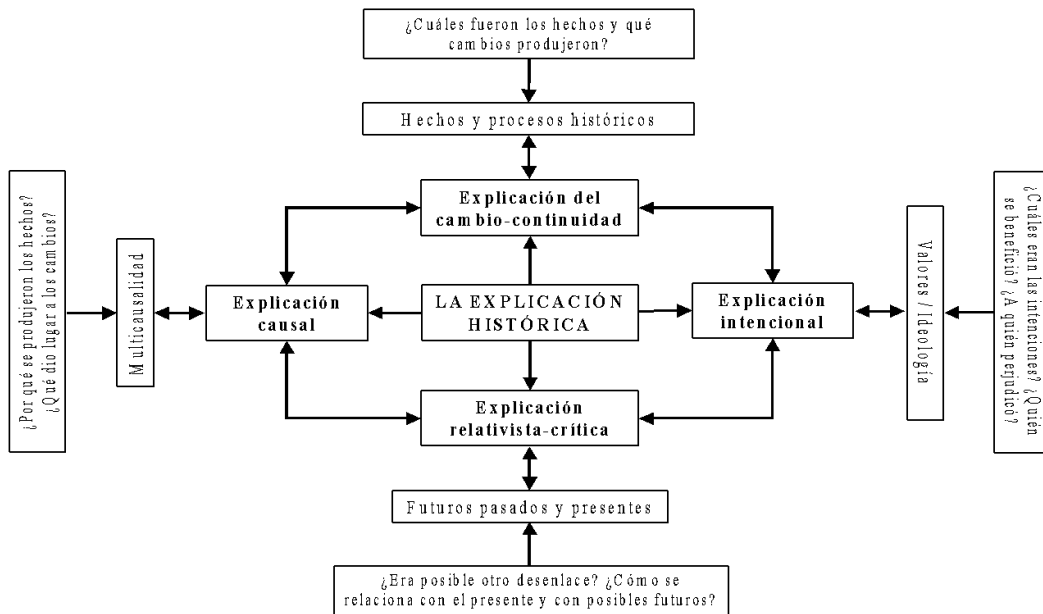
²¹ Lee, Peter (2004), "Understanding History". En Seixas, Peter (ed.), *Theorizing historical consciousness*, University of Toronto Press, pp. 129-164.

²² Barton, Keith y Levstik, Linda (2004), *Teaching History for the Common Good*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

²³ Wineburg, Sam (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Filadelfia, Temple University Press.

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

Esquema 2. Formación para el desarrollo de la explicación histórica



Fuente: Desarrollado en el estudio de Santisteban (2023).

Podemos diferenciar cuatro ámbitos de la explicación histórica: la explicación del cambio-continuidad, la explicación causal, la explicación teleológica o intencional, y la explicación relativista. Cada uno de los cuatro ámbitos responde a un tipo de preguntas que formula la historiografía, aunque también son preguntas que se hace cualquier persona ante cualquier hecho: a) ¿qué cambió?; b) ¿por qué?; c) ¿qué intención hubo y cuáles fueron las consecuencias?; d) ¿pudo ser diferente?

¿Pudo ser diferente? ¿Había otros futuros posibles? Esta última pregunta que nos planteamos en la explicación histórica es muy importante, ya que cuestiona el pensamiento determinista de muchas personas jóvenes, muy influidas por la sensación de incertidumbre que se ha generado después de las últimas crisis de nuestro tiempo, entre otras, la pandemia, la exclusión social o la guerra. Ante este determinismo de la juventud hemos de enfrentar la convicción de que el estudio de la historia debe servir para construir un futuro mejor. El estudio del pasado está relacionado con la construcción del futuro. Como afirma Rösen,²⁴

²⁴ Rösen, Jörn (2007), "Memory, history and the quest for the future". In Cajani, Luigi y Ross, Alistair (eds.), *History teaching, identities and citizenship*, Trentham books, pp. 13-34.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

si la memoria es la reivindicación del pasado, el profesorado debe proponer avanzar hacia una conciencia histórica que relacione pasado, presente y futuro. La conciencia histórica se orienta al futuro y, como finalidad última, es el aprendizaje más importante de la educación histórica.

Para Gadamer²⁵ el gran descubrimiento del siglo XX, para la humanidad, fue que las personas descubrieron que eran seres temporales, es decir, seres históricos. Esto despertó la necesidad de tener una conciencia histórica que no desligara el pasado del futuro. Esta es una de las grandes aportaciones de la didáctica de la historia a la formación del profesorado: el desarrollo de la conciencia histórica como parte fundamental de la educación democrática para una ciudadanía crítica. En definitiva, una enseñanza de la historia como instrumento de cambio social.

El futuro, como perspectiva en la formación didáctica del profesorado y como reto en la enseñanza,²⁶ se constituye en uno de los basamentos de la propuesta formativa del profesorado en historia de la FaHu – UNCo. Para ello el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica es clave en la configuración de prácticas de enseñanza críticas e innovadoras en la didáctica de la historia, en diálogo con la historiografía crítica, para imaginar futuro diferente, que cuestione las narrativas hegemónicas como relato único de la historia y que reclame la inclusión de las y los invisibilizados en la enseñanza de la historia.

La Didáctica de la Historia en el profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue

La formación inicial y continuada del profesorado en historia es una tarea que nos ocupa, por más de dos décadas, en la meta irrenunciable de ofrecer oportunidades de pensar e innovar en la enseñanza. Diversidad de acciones de formación de grado y posgrado, de extensión universitaria y de investigación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, se constituyen en la cartografía en la que identificamos problemas que devienen de las prácticas de

²⁵ Gadamer, Hans Georg (1993), *El problema de la conciencia histórica*, Tecnos.

²⁶ Jara, Miguel y Santisteban, Antoni (2018), "Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía". En Jara, Miguel y Santisteban, Antoni (coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Ed. FACE; Santisteban, Antoni y Jara, Miguel (2020), "Las lecciones de la pandemia y la responsabilidad del profesorado de ciencias sociales", *Revista Escuela de Historia*, n° 19, vol. 2, pp. 1-21. En línea: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/1946>

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

enseñar conocimientos en un medio social dinámico, cambiante y, muchas veces, en conflicto o amenazado.

Las investigaciones nos posibilitaron conocer y comprender qué concepciones y representaciones tiene el estudiantado en formación sobre el tiempo histórico;²⁷ cómo piensa históricamente, especialmente la historia reciente/presente;²⁸ qué representaciones y perspectivas prácticas orientan las finalidades de la enseñanza²⁹ o de la didáctica de la historia,³⁰ cómo formulan preguntas para

²⁷ Jara, Miguel y García, Norma (2008), "Del tiempo histórico como objeto al tiempo histórico como problema epistémico", *Revista Historia Regional*, n° 26, pp. 287-300; Jara, Miguel; Bravo Pemjean, Liliana y Llusá Serra, Juan (2017). *Ob.Cit.*

²⁸ Jara, Miguel (2012), "Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia", *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 11, pp. 15-29; Jara, Miguel y Santisteban, Antoni (2010), "Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación", *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 8, pp. 71-105; García, Norma y Jara, Miguel (2015), "Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente", *Revista de Historia*, n°16, pp. 60-77; Funes, Graciela y Jara, Miguel (2017), "El pasado reciente en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia". En Plá, Sebastián y Rodríguez Ávila, Sandra (coords.), *Saberes sociales para la justicia: educación y escuela en América Latina*, Ed. La carreta - Universidad Pedagógica Nacional, pp. 45-70; Funes, Graciela y Jara, Miguel (2018), "Prácticas de la enseñanza del pasado reciente". En Kaufmann, Carolina (ed.). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, Colección Ágora, n°7, Salamanca, Ed. FahrenHouse; Jara, Miguel y Funes, Graciela (2020), "Enseñanza de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías", *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDCS)*, n° 7, pp. 30-44.

²⁹ Jara, Miguel; Salto, Victor y Ertola, Fabiana (2016), "Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/as estudiantes del profesorado", *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 14, pp.61-79; Cerdá, Celeste; Funes, Graciela y Jara, Miguel (2018), "Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia". En Miguel Jara y Antoni Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Ed. FACE; Jara, Miguel, 2018, *Ob. Cit.*

³⁰ Jara, Miguel; Salto, Víctor y Ertola, Fabiana (2016), "Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/as estudiantes del profesorado", *Clío & Asociados*, 23 pp. 69-78. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/6107/9915> ; Jara, Miguel (2020), "El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas", *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n°30, . 75-89; Añahual, Gerardo y Jara, Miguel (2021), "Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. Nuevas Dimensiones", *Revista de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*, n°8, pp. 39-56; Jara, Miguel (2021c), "La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías", *Tempo e Argumento*, vol. 13, n°33, pp. 1-22. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0108/13275>

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

y en la clase de historia,³¹ y cómo desarrollan las prácticas de la enseñanza de la historia en la formación del profesorado,³² entre otros tantos temas/problemas. También hemos compartido investigaciones comparadas con otras propuestas formativas de universidades nacionales en la argentina.³³

Los resultados relevantes de estas investigaciones nos indican que existe un distanciamiento importante entre la formación disciplinar y la didáctica. Las lógicas propias de un campo de conocimiento, como lo es la didáctica de la historia, no terminan de configurar un pensamiento didáctico de la historia y ello se atribuye al limitado espacio que tiene esta asignatura en el plan de estudios; a los modos de enseñar y de aprender el conocimiento histórico, desde narrativas que dificultan pensar más allá de lo dicho por la historiografía; a las estructuras de la temporalidad en la que se organizan los relatos históricos; a las representaciones y perspectivas prácticas del estudiantado sobre lo que debería ser la enseñanza; y a la casi ausencia de la problematización como ejercicio para el desarrollo de un pensamiento crítico, entre otros.

³¹ Jara, Miguel; Martínez, Rosa y Rassetto, María (2017), "La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. Aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la historia", Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, n° 18, pp. 61-78 <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/725/837>; García, Norma y Jara, Miguel (2020), "La pregunta del historiador/a y la del profesor/a en Historia. Puntos de encuentro y desencuentros. Una perspectiva desde la formación", *Confluencia de Saberes*, n° 1, pp. 43-56. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2569/59350>; Gastón, José Miguel y Layana, César (eds.) (2023), *Historia con Memoria en la Educación*, I Congreso Internacional, Gobierno de Navarra, Instituto Navarro de la Memoria.

³² Jara, Miguel y Salto, Víctor (2014), "La Explicación en la clase de historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial", *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n°19, pp. 294-309; Jara, Miguel (2015), "Las prácticas de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado", *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n°13, pp. 51-77; Jara, Miguel, 2017, *Ob. Cit.*

³³Jara, Miguel; González, María; Ferreyra, Susana; y Bazán, Sonia (2015), "Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales", *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 13, pp. 185-214; Jara, Miguel; Bazán, Sonia; y Zuppa, Silvia (2019), "La formación del profesorado en historia. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Un estudio comparado". En Maria Joao Barroso Hortas Dias, Alfredo Dias D'Almeida, Nicolás de Alba Fernández (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Portugal, Ediciones Escola Superior de Educação, pp. 806-816; Jara, Miguel y Cerdá, César (2021a), "La formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana", *Revista Sophia Austral* n° 26, pp. 157-177. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/360/143>

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

Nuestras investigaciones nos han ofrecido una panorámica general sobre diversidad de temas/problemas que son objeto de la didáctica de la historia y, en diálogo con otras producidas en el ámbito iberoamericano y con los temas/problemas de la historiografía, podemos sostener que la propuesta formativa del profesorado en la FaHu - UNCo. debe ser revisada, atendiendo a los aportes de las investigaciones y, fundamentalmente, a las configuraciones socioculturales de esta época.

En este marco, en la FaHu - UNCo. desde hace varios meses se viene discutiendo el cambio del plan de estudios vigente desde el año 1985, que luego caracterizaremos en el apartado siguiente. Las discusiones recogen experiencias de trabajo que se iniciaron en el año 2017 y que fueron interrumpidas en época de pandemia. El ejercicio inicial de reforma del plan de estudios se desarrolla, en este periodo, sobre la base de cuatro principios no negociables: no acreditar bajo los lineamientos ministeriales; resguardar las condiciones laborales del profesorado; garantizar el proceso de transición entre los planes de estudios y lograr el acuerdo de los claustros para su aprobación. Las acciones realizadas fueron diversas. La conformación de una comisión de reforma del plan, coordinada por el departamento de historia, se planteó un esquema de trabajo deliberativo en cuanto a las actualizaciones en el campo disciplinar, la práctica docente situada, el carácter democrático de la formación y la participación activa de los claustros, atendiendo a la diversidad de intereses y derechos. Reuniones, asambleas, debates públicos, charlas con profesoras y profesores de otras universidades, ofrecieron un panorama general sobre los límites y las posibilidades del plan de estudios vigente.

Iniciado el año 2023 una nueva comisión recupera lo trabajado y avanza sobre una agenda que procure convocar a la participación, cuestión que se va concretando con marchas y contramarchas. Las jornadas institucionales aprobadas por el Consejo Directivo de la FaHu, procura que, al menos una vez por mes, se encuentren los claustros para debatir y tomar decisiones sobre diversos temas que la comisión va proponiendo. Se convocan a especialistas en temáticas vinculadas al curriculum, para compartir experiencias y nociones que orientan la discusión, planteando si pensamos en una reforma del plan de estudios o bien si se pone el eje en el cambio, lo que implicaría pensar en un plan de formación. Entre otras cuestiones se invita a la participación al profesorado en ejercicio de ambas provincias con la intención de compartir los procesos de reformas y construcciones curriculares para el nivel secundario. Se realizan reuniones con el profesorado de la carrera para discutir en torno a la definición de un eje del plan y los subejos por año, en el que las áreas y orientaciones disciplinares dialogan sobre lo que podrían aportar para la comprensión del eje/subejos, pero fundamentalmente a la

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

formación, desde la perspectiva de las prácticas esperadas tanto en la enseñanza como en la investigación, pero también en el ámbito institucional y comunitario.

Al momento de este escrito, las acciones continúan ya no en el ámbito de la comisión que integraban los claustros, sino en el ámbito del claustro docente, debido a la decisión del estudiantado de retirarse de la comisión, no de los espacios de toma de decisiones, por diversos motivos. Se avanza en discusiones, propuestas y acciones para continuar generando un espacio de encuentros para debatir y tomar decisiones colectivas. El proceso de elaboración de documentos para ponerlos a consideración de la comunidad de la FaHu es la actividad en curso.

Como podemos observar, en el camino de la construcción colectiva de un plan de formación, se ponen en tensión intereses genuinos, que no deben considerarse como un obstáculo, si el horizonte es elaborar una propuesta formativa mejorada, que contenga elementos para pensar e interpretar la complejidad del mundo que habitamos, a través de la enseñanza y de la investigación.

La didáctica de la historia en el profesorado de la FaHu – UNCo.

La asignatura Didáctica General y Especial pertenece al plan de estudios del Profesorado en Historia y se ubica en el quinto año de la carrera, que cuenta con dos sedes: Neuquén Capital y San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro. De las veintinueve asignaturas que estructuran el actual plan de estudios, la Didáctica de la Historia junto a Psicología General, Problemas Fundamentales de la Educación y Práctica Docente conforman el campo específico de la formación docente.

La formación que se ofrece a partir del plan de estudios tiene una fuerte impronta disciplinar. Los cuatro primeros años son compartido tanto por el profesorado como por la licenciatura, ambos trayectos se separan en el quinto año en el que, para la licenciatura, se ofrecen dos seminarios obligatorios y para el profesorado las asignaturas del campo específico de la formación docente; este trayecto, en el último año de la formación, pone en tensión el perfil del egresado o egresada en tanto no hay profundización en la formación tanto para la investigación como para la enseñanza. El conocimiento disciplinar es una condición necesaria pero no suficiente si se entiende que la historia que se enseña en la escuela es un profundo trabajo didáctico que construye un nuevo producto cultural: el contenido histórico escolar.³⁴

³⁴ Jara, Miguel, 2010, *Ob. Cit.*

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

El lugar periférico no ha sido un impedimento para instalar el valor de la didáctica de la historia para quienes se están formando. Formar un profesorado consciente de la complejidad que implica el oficio de enseñar historia, promoviendo una práctica reflexiva y crítica nos ubica en tomar decisiones sobre el para qué, qué, cuándo, dónde y cómo enseñar, dimensiones que nos remite a las finalidades, en tanto se encuentran presentes, organizan y orientan toda la práctica de enseñanza.³⁵ La didáctica de la historia que se propone a las y los estudiantes del profesorado procura articular teoría y práctica, profundo desafío que, entre otras cuestiones, invita a indisciplinarse para pensar didácticamente la historia,³⁶ en este ejercicio las investigaciones, las experiencias y las prácticas concretas, se entrelazan en un diálogo con la intención de desandar la complejidad del oficio de aprender para enseñar.

En este marco, las investigaciones referenciadas en párrafos anteriores, nos han permitido identificar los obstáculos y las dificultades en las prácticas de enseñanza y de formación del profesorado. Estas investigaciones atienden a las articulaciones que se deben dar entre el conocimiento histórico, las prácticas situadas y el para qué enseñar historia teniendo como horizonte la formación de ciudadanías críticas.³⁷

La escuela del siglo XXI en nada se parece a la concebida durante la modernidad, por el contrario, cambios sustanciales y estructurales indican que la escuela debe revisar sus tradiciones y estructuras que le dan identidad y la definen como tal. Los nuevos desafíos que se presentan implican reconocer sus límites en la construcción de saberes y conocimientos. La enseñanza de la historia también debe ser repensada ante estos desafíos y demandas de un estudiantado que cuestiona e interpela el mundo en el que viven. La fragmentación del saber histórico, su organización en el curriculum escolar y las formas en que se enseñan deben ser revisadas en tanto que resultan poco significativas para las nuevas generaciones. Los y las jóvenes no parecen encontrar en la historia respuestas que les ayude a comprender su mundo. Las nociones de futuros posibles cada vez se presentan más inciertos y pareciera no tener sentido pensar en construir los futuros deseables. Se cuestionan valores democráticos esenciales con discursos y prácticas sociales que socavan la democracia, lo cual dificulta la educación para una ciudadanía participativa e inclusiva. En este cuadro de desafíos, hemos de

³⁵ Santisteban, Antoni, 2011, *Ob. Cit.*

³⁶ Jara, Miguel, 2017, *Ob. Cit.*; Jara, Miguel, 2017, *Ob. Cit.*

³⁷ Jara, Miguel y Cerdá César, 2020, *Ob. Cit.*

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

trabajar en una enseñanza de la historia como herramienta de interpretación, intervención y cambio social.

La propuesta formativa de la Didáctica de la Historia en el profesorado de la FaHu – UNCo.

La propuesta que ofrecemos (esquema 3) en la formación del profesorado pone en el centro la construcción del conocimiento didáctico de la historia, se abordan problemas que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar. La propuesta busca que las y los futuros profesores comprendan que estos problemas no se resuelven solamente desde lo disciplinar, que es importante construir propuestas situadas en las que intervienen una multiplicidad de componentes propios del proceso de enseñanza y aprendizaje y que operan como una síntesis de opciones en el ejercicio de pensar la didáctica de la historia, es decir tomar decisiones sobre el para qué, el qué, el cómo, a quiénes y dónde enseñar historia.

Esquema 3: Propuesta de Formación Situada



Fuente: Elaboración propia (2023).

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

Entendemos que las finalidades de la enseñanza de la historia deben orientar las prácticas desde las dimensiones disciplinares y los contextos situados donde se desarrollan. Los contextos en los que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza son determinados por las políticas educativas que se traducen en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén, que plantean un nuevo paradigma en términos de organización de la escuela, el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y que tensiona aquellas culturas institucionales de larga tradición: espacios curriculares por asignaturas, criterios sumativos de evaluación, entre otros, para emplazarse en el trabajo colaborativo, en duplas pedagógicas, desde una perspectiva interdisciplinar. Los nuevos diseños curriculares sostienen finalidades específicas que requieren ser analizadas para la comprensión del entramado político educativo que las sostienen. Estas finalidades se cruzan con aquellas que se promueven desde la formación de profesorado y ponen en discusión el perfil del profesorado que se forma en la FaHu. Formar para pensar en el contexto de las prácticas y analizar las prácticas en contextos es un desafío en la formación del profesorado. Por ello, realizar un análisis de las finalidades que se plantean en la escuela secundaria, para ponerlas en diálogo con las que orientan la formación del profesorado, nos permite abordar qué historia enseñar atendiendo a la complejidad de su construcción como un producto cultural u otro.

Para la construcción de la historia escolar es necesario establecer relaciones entre lo que es la producción, la comunicación y divulgación del conocimiento histórico con lo que se produce en el campo de la didáctica de la historia. Estos diálogos, en la formación, buscan complejizar y debatir sobre la construcción epistemológica en ambos campos, de manera que permita a las y los estudiantes reconocer las articulaciones entre la disciplina y la enseñanza. El conocimiento histórico e historiográfico, a partir de sus marcos teóricos y metodológicos, aporta conceptos y categorías que la didáctica de la historia incorpora a través de la transposición didáctica a la historia escolar. Como tal la historiografía ofrece marcos de referencia que el profesorado en formación debe conocer y decidir con cuáles se identifica, en tanto pueden influir en la selección y organización de contenidos que estructuran las propuestas de enseñanza situada, con la finalidad de promover el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado.

Desde nuestra perspectiva acercar la historia escolar a las nuevas generaciones debe recuperar aquellas preocupaciones que manifiestan y que se traducen en los problemas sociales. La historia tiene mucho que aportar, pero no puede dar respuesta a todo, es por ello que hemos incorporado en nuestra propuesta el abordaje de los problemas sociales a partir de una perspectiva interdisciplinar. Promover un pensamiento didáctico interdisciplinar permite

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

recuperar la centralidad de los aportes de la historia en diálogo con otras disciplinas y con otras didácticas específicas, en tanto se busca pensar y analizar integralmente la realidad social.

Los nuevos diseños curriculares de las provincias norpatagónicas, como anticipamos, plantean esta forma de organización de los saberes y se articulan a través núcleos problemáticos y nudos disciplinares, en los que los problemas sociales operan como articulador de los saberes que deben ser abordados interdisciplinariamente, entre duplas pedagógicas integradas por profesoras y profesores de distintas disciplinas del área de las ciencias sociales y humanas. Esta nueva escuela desafía las lógicas de la formación y de la didáctica de la historia, particularmente, para profundizar diálogos epistemológicos. De esta manera se ofrece al estudiantado una serie de temas/problemas para que sus propuestas de enseñanza den cuenta de aquellos conocimientos que son necesarios para la enseñanza de la historia situada, el desafío es desplazarse de lo que la disciplina dice para emplazarse en lo que la disciplina puede aportar para la comprensión de la complejidad y dinámica de los problemas sociales objeto de estudio.

Para construir metodológicamente una propuesta de enseñanza se debe conocer y reconocer que las prácticas educativas se realizan en contextos particulares y las mismas son prácticas situadas. Como venimos diciendo desde 2018 en Río Negro existe un nuevo diseño curricular que modifica la estructura y la lógica de la organización de las instituciones y de las aulas. En el caso de Neuquén se está iniciando la transición al nuevo diseño curricular que se inicia con el primer año de escolaridad. La escuela que transitaban las y los futuros profesores ha cambiado de manera radical, comprender esos cambios sirve de marco referencial para pensar el aula de historia hoy, como espacio situacional y lo que ocurre en ellas permite ubicar a las prácticas de enseñanza en su propio contexto. La propuesta formativa de la didáctica de la historia busca que el acercamiento a las instituciones y a las aulas procure significar el territorio que luego será el lugar donde desarrollan el oficio, y reconocer las dimensiones socio-política y culturales que la modelan, diseñan al currículum y orientan la intervención didáctica, de manera que posibiliten analizar y problematizar el oficio de enseñar.

En este marco, buscamos ofrecer orientaciones metodológicas para elaborar propuestas situadas. Esto implica un acercamiento teórico hacia aquellas dimensiones que deben estar presentes al momento de construirlas. El enfoque didáctico que orienta nuestra propuesta formativa pretende ser el mismo que oriente al estudiantado a construir las propias. Pretendemos que dichas propuestas estén orientadas a partir de las finalidades para la construcción

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

del saber histórico escolar, así como el resto de componentes curriculares, como estrategias, recursos o criterios de evaluación.

Para desarrollar una propuesta didáctica es necesario seleccionar y secuenciar contenidos lo que implica aprender a realizar recortes temáticos que se sustenta en el conocimiento disciplinar, como elemento necesario, pero no suficiente. Trabajar analíticamente sobre las decisiones en esta dimensión debe permitir reconocer las tradiciones historiográficas que se adoptan sobre lo que se quiere enseñar y explicitar las finalidades que se ponen en juego, pensar didácticamente aquello que se propone enseñar. Una vez definido y organizado el contenido, se deben tomar decisiones de qué estrategias son las más apropiadas para su desarrollo. Las estrategias cuando son presentadas deben de responder a las finalidades que se proponen y coherentes con los materiales didácticos seleccionados o elaborados, el contenido a desarrollar y la perspectiva histórica que se desea trabajar.

Por último, qué, cómo y cuándo evaluar es una de las preocupaciones que se presentan en el estudiantado que se está formando, es por ello que se les propone una serie de opciones para pensar a la evaluación como un proceso formativo constante e integral. El punto de partida es reflexionar sobre las propias experiencias evaluativas, tanto en sus biografías escolares, como en las prácticas durante su formación. La evaluación es un campo problemático complejo y que genera tensiones y conflictos en las instituciones educativas de todos los niveles. Aprender a evaluar en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia implica comprender que estamos evaluando todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje; que evaluar no es acreditar y que esto último responde a las demandas institucionales y sociales para validar o no la adquisición de saberes y conocimientos.

Para la comprensión de las diferentes dimensiones las hemos separado analíticamente, pero debe comprenderse que la construcción de una propuesta de enseñanza no es lineal, por el contrario, se presenta caótica en un comienzo y se cruzan con diferentes dimensiones que son objeto de enseñanza, con la finalidad de enseñar a ordenar y organizar lo que se desarrolla como propuesta de enseñanza, entre una diversidad de opciones epistemológicas y metodológicas que son la base de la propuesta formativa del profesorado, en definitiva, el horizonte es pensar a la didáctica de la historia como un espacio formativo, desde la perspectiva de Joan Pagès que indicamos al inicio de este escrito, que debe dotar a las y los futuros profesores de herramientas teórico metodológicas para el desarrollo de mejores prácticas de enseñanza, para que la historia escolar contribuya a la comprensión del mundo en el que viven las niñas, los niños, los

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO...

y las jóvenes. Formar a un profesorado crítico, reflexivo e innovador es el desafío que interpela la propuesta de formación del profesorado en historia de la FaHu - UNCo.

Los desafíos de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado.

Iniciamos este artículo señalando que la tendencia mundial es organizar el currículo de ciencias sociales y humanas en torno a problemas sociales. Esta innovación comienza a consolidarse en los currículos de las escuelas secundaria de las provincias de Río Negro y de Neuquén, en las que, como esbozamos más arriba, se plantea un enfoque interdisciplinar con perspectiva de género, interculturalidad, derechos humanos, inclusión y sostenibilidad. Evidentemente los cambios tienden a pensar en una educación no solo acorde a los problemas actuales, con una fuerte raíz histórica, sino, además en una educación que procure tender puentes entre el fragmentado modo de entender el mundo a través de las lentes disciplinares. En este marco la escuela se reinventa, actualiza y desafía el conocimiento eurocéntrico, hegemónico y patriarcal.

También señalamos que el profesorado, como ciudadana o ciudadano, forma parte y experimenta este mundo con profundos cambios culturales, es protagonista de la historia. Aspecto, este, no menor para reflexionar y tomar decisiones comprometidas con la memoria histórica, la acción social y política para la defensa de los derechos humanos y de la justicia social, como componentes necesarios en el desarrollo de una cultura democrática. En este marco, formarse para pensar didácticamente la historia escolar, de manera que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado se constituye en un claro desafío para la didáctica de la historia en la formación del profesorado.

La formación del profesorado debe atender, actualizarse y ofrecer oportunidades para interpretar con argumentos los cambios y las continuidades, en un contexto de globalización y virtualidad. Si formamos a un profesorado para repetir historias corremos el riesgo de dejar fuera las preguntas más interesantes del estudiantado y el interés por conocer, establecer relaciones temporales y espaciales diversas y múltiples y, por otro, inhibimos la posibilidad de la creatividad como componente del pensamiento social. En este marco, la literacidad crítica, como se ha expresado en el primer esquema, contribuye a diferenciar hechos de opiniones, juzgar la veracidad de la información, evaluar la fiabilidad de las fuentes, descubrir silencios, en definitiva, develar las relaciones de poder subyacentes para tomar las decisiones que contribuyan a la comprensión de la realidad compleja sesgada de discursos del odio y negacionismos.

MIGUEL ÁNGEL JARA, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Y ERWIN PARRA

La perspectiva de la interdisciplinaria, lejos de anular a la disciplina la fortalece. Explicamos historia desde y con pensamientos de un presente dinámico y fugaz, cruzado por problemas sociales controversiales y conflictivos. Lo más importante no son las disciplinas, sino solucionar los problemas sociales. En este marco, como se indica en el segundo esquema, hemos de enfatizar en explicaciones centradas en los cambios y continuidades, en la causalidad, en las intenciones y en el relativismo crítico habilita a las preguntas y a la construcción de respuestas, que dialogan con otros conocimientos y saberes para construir colectivamente futuros posibles.

La propuesta situada que ofrecemos al profesorado en historia de la FaHu - UNCo, presentadas en el tercer esquema, recoge estas preocupaciones, pero no alcanzan en el contexto de un plan de estudios centrado en las lógicas disciplinares. En este marco, se trata de profundizar en los debates y desafíos para elaborar un plan de formación que no desconozca los contextos de las prácticas y las prácticas en contextos. La didáctica de la historia que ofrecemos va en este camino, fortalecer el diálogo con la formación disciplinar y la formación general es un desafío que se está transitando en el proceso de cambio de plan.

Finalmente, nos queda por señalar que no hay recetas elaboradas sino acciones por construir teniendo como horizonte lo señalado por Joan Pagés:

preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, (...) Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.³⁸

³⁸ Pagés, Joan, 2004, *Ob. Cit.*, p. 158.

ANDES

VOL. 35 | N° 1 | 2024 | ISSN 1668-8090

RESEÑA

"El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo" de Laura Guic

Reseña de Hernán Fernández

Andes, Antropología e Historia. Vol. 35, N° 1, Enero - Junio 2024, pp. 339-343 | ISSN N° 1668-8090

RESEÑA | REVIEW

Guic, Laura (2023), *El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Teseo, 518 pp.

Hernán Fernández

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas-Instituto de Filosofía (Universidad Nacional de San Juan)
hernan.fernan86@gmail.com

Al momento de pensar la organización de la educación común en Argentina es preciso tener presente diversos hechos claves acaecidos en sus inicios a fines del siglo XIX. Uno de ellos ineluctablemente reside en la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420. Asimismo, la creación del Consejo Nacional de Educación constituye el otro mojón sustancial para formar paulatinamente el sistema educativo bajo las órdenes del poder central.

Si bien en los últimos años disímiles estudios han puesto el lente en cuestionar los alcances del Consejo en las provincias debido a la limitación federal en cuanto a competencias educativas jurisdiccionales, reflexionar y discutir el legado de dicho organismo implica una entrada estratégica para abordar la complejidad de la historia de la educación pública a nivel país. Esta tarea viene desarrollándola hace tiempo la Dra. Laura Guic, dando muestras de los resultados mediante conferencias, artículos, ponencias, etc. Fruto de la apuntada trayectoria es el libro reseñado a continuación, titulado *El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo*. La obra representa el corolario de la tesis doctoral de la autora, incluso previamente también publicó *Claves para leer 'Las multitudes argentinas' de José María Ramos Mejía*, su trabajo de maestría que, por el devenir de las cosas, conforma el necesario antecedente de las páginas aquí resumidas.



RESEÑA

A modo de síntesis introductoria, cabe apuntar, *El gobierno de la educación común* contiene tres partes iniciales -integradas por nueve capítulos- y el apartado destinado a las conclusiones. Además, al finalizar cuenta con el “Epílogo” a cargo de Alejandro Herrero y un “Apéndice” donde se incluyen abreviaturas y gráficos que facilitan la lectura. En ese sentido, el libro es extenso y destinado principalmente a inquirir la política educativa, y su consiguiente puesta en funcionamiento, ejercitada durante la presidencia de José María Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación. Dentro de esto, específicamente Guic procura detenerse en la configuración, práctica y legado de la denominada educación patriótica. Más allá de los variados fundamentos epistémicos expuestos por la autora para explicar la selección del tema, vale señalar, la argumentación parte de la actual vigencia de ciertos principios de la educación patriótica y, en consecuencia, del enfoque médico inmanente al pensamiento de Ramos Mejía.

El apartado inicial, llamado “De la dimensión epistémica”, abarca tres capítulos. El primero nos introduce en la matriz intelectual del Centenario, mostrando la manera de pensar la educación por algunas figuras pertenecientes o cercanas a los círculos de gobierno. El interés reside en revelar la forma en que Ramos Mejía, desde una óptica higienista y positivista, comienza a definir al “otro” por educar y, en simultáneo, gobernar. Guic en este punto analiza diversos elementos utilizados por el científico en cuestión para moldear el programa de educación patriótica, entre los cuales pueden mencionarse el concepto de “multitudes” y las preocupaciones ante los inmigrantes, las concepciones en torno a patriotismo y nacionalismo, etc. El capítulo siguiente posee la función de justificar el objeto seleccionado, aclarando la pertenencia al campo de la historia de la educación y la vigencia de problemáticas subyacentes en éste último.

Los planteos de la autora llevan a discutir algunos postulados del ya clásico libro de Carlos Escudé *El fracaso del proyecto argentino*. Al respecto, recurre a una amplia tradición de lectura -integrada por Tedesco, Mangianelo, Bregazzi, Ascolani, Solari, Bisso, Southwell, Arata, Ramacciotti, y otros- con la finalidad de exponer los aspectos históricos y educativos de la educación patriótica como política pública. Desarrolladas tales cuestiones, el capítulo tercero avanza sobre el Consejo Nacional de Educación, espacio de gestación y aplicación del mentado programa educativo. La exploración del organismo la emplea mediante variadas entradas, destacándose el continuo diálogo con los trabajos de Roberto Marengo. Desde allí el libro necesariamente nos lleva a los antecedentes del Consejo y del sistema educativo nacional, exponiendo la relevancia del rol de las provincias en las primeras acciones referidas a educación común. Incluso, se complejiza el tema al profundizar el examen de la función de la educación y cuáles fueron sus implicancias pedagógicas. Finalmente, el capítulo discurre en el significado de

las políticas educativas a través de distintas variantes, entre ellas las dimensiones didáctica y curricular, los textos y los rituales escolares.

En gran medida de la novedad de la obra de Laura Guic tiene asiento en la metodología esbozada para otorgar nuevos modos de entender el tema. En este momento del libro la investigadora hace gala de un diseño que viene elaborado en publicaciones previas: el enfoque rizomático. Precisamente el segundo apartado del libro, denominado "Del diseño metodológico", se detiene en dicho terreno para presentar a los lectores las particularidades en el procedimiento dirigido a interrogar al Consejo y las políticas educativas mediante las respectivas fuentes elegidas.

De esa forma, la metáfora del rizoma deleuzeano abre camino al capítulo cuarto -"De la reflexión a la construcción del método"-, en cual la autora esboza problemáticas presentadas en disciplinas, por ejemplo Ciencias de la Educación, donde las producciones quedaron subordinadas al método seleccionado y no consiguieron construir temas de interés desde lo íntegramente educativo. Debido a los motivos aducidos, el libro dialoga con determinadas posturas posestructuralistas porque advierte la recurrencia de análisis basados en "ciencias que colonizaron" la educación, pues apelaron a elementos teóricos-metodológicos no propiamente educativos. Para cerrar, la autora señala la importancia del planteo rizomático y sintetiza las investigaciones de quienes, como Juan Samaja, ofician de precursores en la definición del enfoque.

El capítulo siguiente, llamado "El rizoma como enfoque metodológico", resulta muy práctico para apreciar la aplicación de la metodología diagramada. Con esa finalidad, frecuentando a las investigaciones de Esther Díaz, Teun A. van Dijk, Michel Foucault, Reinhart Koselleck, Mariano Plotkin, Eduardo Zimmermann, Abelardo Levaggi y de la propia Laura Guic; la obra ofrece las primeras muestras de la utilización del enfoque rizomático en el tratamiento del Consejo y, particularmente, de la educación patriótica. La tercera parte "De la investigación del Programa de Educación Patriótica", procede a centrarse en el objeto. La premisa fijada por la investigadora consiste en volver sobre el éxito del plan de educación patriótica evidenciado en la vigencia actual de algunos de sus principios. Desarrollado esto, el proyecto es concebido como una propuesta en sí y, al mismo tiempo, como política pública para el gobierno de la educación. Para ahondar en las referidas características inicialmente serán consultadas fuentes oficiales, entre ellas *El Monitor de la Educación Común* y los informes del Consejo Nacional de Educación.

En relación con las disposiciones del apartado apuntado, el capítulo seis -"Del problema de investigación y las hipótesis"- entiende en la hipótesis central

RESEÑA

que Ramos Mejía, a la cabeza del Consejo procuró trazar y emplear un programa de política educativa encaminada a moldear al gobernado mediante la educación patriótica. Asimismo, la discursividad estipulada por la educación patriótica requirió de reglas y significaciones propias con la capacidad de naturalizarlas al punto de lograr su invisibilidad. Para profundizar, retoma la tradición de lectura, refiriendo a las publicaciones de Flavia Fiorucci, Alejandro Herrero, Lucía Lionetti, Fernando Martínez Paz, Héctor Muzzopappa, Adriana Puiggróss, etc.; además, a las fuentes emitidas por el organismo, agrega al corpus variadas fotos, representaciones gráficas, censos y textos afines –dentro de estos, *La Restauración Nacionalista*–.

En el séptimo capítulo –“Gobierno de la Educación: las políticas del Consejo Nacional de Educación”–, Guic historiza el gobierno de la educación desde las instituciones y políticas adoptadas para ese fin, exponiendo por ejemplo la vinculación con el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y la situación presentada con la laicidad en tiempos de Roca. Al momento de interiorizarse en los alcances y límites del Consejo, el libro también indaga el obstáculo implícito en los antecedentes inmediatos del ente, tales como Consejo Provincial de Educación de Buenos Aires y la posterior federalización de la ciudad. En “El Programa de Educación Patriótica y su trama ideológica”, la intención reside en explorar la educación patriótica por medio del pensamiento –o “ideologías”– de las figuras intelectuales implicadas. En este punto, el aspecto biográfico es trascendental para la investigación, concluyendo en la sustancial participación de Ramos Mejía en la señalada operación. Para completar las herramientas dirigidas a comprender la educación patriótica, el libro ofrece un interesante glosario de los principales conceptos comprometidos en la trama, por citar algunos: liberalismo, normalismo, movimiento positivista, modernismo, higienismo, patriotismo, movimientos reformistas, etc.

El último capítulo, titulado “La política educativa del CNE en el Centenario: el Programa de Educación Patriótica”, toma diversas fuentes para penetrar en dicha política educativa y comprender cómo efectuó la creación del “otro” por gobernar y de qué forma fue puesto en práctica. Para interrogar el impacto del programa aplica tres entradas documentales: el texto donde inicialmente se postulaban sus principios (*La escuela del Centenario*), los estudios referidos a la ejecución (el denominado *Informe Ramos*) y los diseños curriculares y didácticos del mismo. A su vez, la didáctica patriótica es examinada mediante el diálogo con Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas, referentes cruciales del periodo. Finalmente, la implementación resulta expuesta a través de los modos de planificar, entre otras cuestiones, la enseñanza de la semana de mayo, la jura de la bandera o la ornamentación patriótica de las escuelas. El apartado destinado al cierre del libro

HERNÁN FERNANDEZ

-“Consideraciones finales y puntos de fuga”- brinda al lector las conclusiones obtenidas y, en simultáneo, manifiesta las sugestivas nuevas directrices investigativas abiertas el en trascurso del trabajo aquí reseñado.

Por todo lo apuntado *El gobierno de la educación común: estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo* viene a sumar innovados conocimientos para seguir ampliando y consolidando el campo de la historia de la educación en Argentina. Las propuestas historiográficas, educativas y teórico-metodológicas de Laura Guic significan necesarios aportes encaminados a conocer más detenidamente a un elemento cuestionado por determinados sectores en los tiempos actuales como es la educación pública. Por las razones aducidas, publicaciones de esta índole vuelven a poner sobre la mesa el nunca perimido ejercicio de discutir el presente frecuentando el pasado remoto.