

Proyección de la investigación en la comunidad

LAURA DE LA FUENTE
& LAURA MORALES (eds.)

Volumen **2**



Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Coordinación general de la colección
GABRIELA ANDREA MARRÓN

Volumen 2

**Proyección de la investigación
en la comunidad**

LAURA DE LA FUENTE
LAURA MORALES
(editoras)

Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: Proyección de la investigación en la comunidad / Laura Carbó... [et.al.]; edición literaria a cargo de Laura de la Fuente y Laura Morales - 1ra ed. - Bahía Blanca: Hemisferio Derecho, 2015.
v.2, E-Book.

ISBN 978-987-3858-01-7

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Carbó, Laura II. de la Fuente, Laura, ed. lit. III. Morales, Laura, ed. lit.
CDD 301

Fecha de catalogación: 16/04/2015

Primera Edición

ISBN 978-987-3858-01-7

ISBN Obra completa: 978-987-3858-20-8

Coordinación general de la obra completa: Gabriela Andrea Marrón

Diseño y diagramación: GAM

V Jornadas de Investigación en Humanidades
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca (Decreto N° 928/2013,
Expediente N° 311-4935/2013

Declaradas de Interés Educativo por la Provincia de Buenos Aires
Resolución N° 1347/2013, correspondiente al Expediente N° 5801-2817721/2013

Autoridades

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Rector: Dr. Guillermo CRAPISTE

Vicerrectora: Mg. María del Carmen VAQUERO

Secretaria General de Ciencia y Tecnología: Dra. Cintia PICCOLO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Directora Decana: Lic. Silvia T. ÁLVAREZ

Vice Directora Decana: Lic. Adriana EBERLE

Secretario Académico: Dr. Leandro A. DI GRESIA

Secretaría de Posgrado e Investigación: Dra. Gabriela MARRÓN

Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Elena TORRE

Comisión Organizadora

Lic. Fabio ÁLVAREZ

Mg. Cecilia BOREL

Lic. Mirian CINQUEGRANI

Lic. Norma CROTTI

Srta. Antonela DAMBROSIO

Lic. Silvina DAMIANI

Lic. Adriana EBERLE

Dra. Lidia GAMBON

Sr. Joaquín GARCÍA INSAUSTI

Srta. Victoria GÓMEZ VILA

Lic. Laura IRIARTE

Sr. Franco LIBERATI

Dra. Carolina LÓPEZ

Dra. Gabriela MARRÓN (coord.)

Mg. Ana MARTINO

Lic. Jorge MUX

Trad. Mariela STARC

Lic. María Soledad PESSI

Srta. Valentina RIGANTI

Srta. A. Eugenia SANNA DÍAZ

Comisión Académica

Dr. Sandro ABATE (UNS-CONICET)

Dra. Marta ALESSO (UNLPam-CONICET)

Dra. A. María AMAR SÁNCHEZ (U. California)

Dra. Adriana ARPINI (UNCu-CONICET)

Dr. Marcelo AUDAY (UNS)

Dr. Fernando BAHR (UNL)

Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)

Lic. Cristina BAYÓN (UNS)

Dr. Raúl BERNAL MEZA (UNCPBA)

Dr. Hugo E. BIAGINI (UNLP-UBA-CONICET)

Dra. Isabel BLANCO (UNS)

Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)

Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)

Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)

Dra. Liliana CUBO (UNCu-CONICET)

Dra. Laura DEL VALLE (UNS)

Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)

Dra. Claudia FERNÁNDEZ (UNLP-CONICET)

Dra. E. FERNÁNDEZ NADAL (UNCu-CONICET)

Dra. Lidia GAMBON (UNS)

Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)

Dra. Viviana GASTALDI (UNS)

Dr. Alberto GIORDANO (UNR-CONICET)

Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)

Dra. Mercedes GONZALEZ COLL (UNS)

Dra. Luisa GRANATO (UNLP)

Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)

Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)

Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)

Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)

Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)

Dr. Javier LEGRIS (UBA-CONICET)

Dra. Celina LERTORA (USAL-CONICET)

Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCo-CONICET)

Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)

Mg. Ana MALET (UNS)

Dr. Raúl MANDRINI (UNCPBA-CONICET)

Mg. Raúl MENGHINI (UNS)

Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)

Dra. Lidia NACUZZI (UBA-CONICET)

Dr. Ricardo PASOLINI (UNCPBA-CONICET)

Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)

Dra. Alicia RAMADORI (UNS)

Dra. Diana RIBAS (UNS)

Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)

Dra. Elena ROJAS MAYER (UNT)

Dr. Miguel ROSSI (UBA-CONICET)

Dra. Marcela TEJERINA (UNS)

Mg. Fabiana TOLCACHIER (UNS)

Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)

Dr. Daniel VILLAR (UNS)

Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volumenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades

COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Florencia ABADI (UBA-CONICET)
Dra. M. de las Nieves AGESTA (UNS-CONICET)
Dra. Bibiana ANDREUCCI (UNLu)
Dra. Marcela ARPES (UNPA)
Dra. Adriana ARPINI (UNCu - CONICET)
Dr. Marcelo AUDAY (UNS)
Dra. Alicia AVELLANA (UBA-CONICET)
Dra. Susana BARBOSA (UNMP-CONICET)
Dra. Cecilia BARELLI (UNS-CONICET)
Lic. Cristina BAYÓN (UNS)
Lic. Rubén V. Luis BEVILACQUA (ISFD N°3)
Dra. Isabel BLANCO (UNS)
Dr. Gustavo BODANZA (UNS-CONICET)
Dra. Lucía BRACAMONTE (UNS-CONICET)
Dra. Nidia BURGOS (UNS)
Dr. Roberto BUSTOS CARA (UNS)
Mg. Amalia CASAS (UNTref)
Lic. María Jorgelina CAVIGLIA (UNS)
Dra. Mabel CERNADAS (UNS-CONICET)
Dr. Damian CIPOLLA (UNLu)
Dra. Marcela CRESPO (UBA-CONICET)
Lic. Norma CROTTI (UNS)
Dra. Paola CÚNEO (UBA-CONICET)
Dra. Lorena DE-MATTEIS (UNS-CONICET)
Dr. Enrique Miguel DEL PERCIO (UBA)
Dra. Laura DEL VALLE (UNS)
Dr. Antonio DÍAZ-FERNÁNDEZ (UNPA)
Dra. Anabella DI PEGO (UNLP-CONICET)
Dra. Marta DOMÍNGUEZ (UNS)
Lic. Adriana EBERLE (UNS)
Dra. Olga ECHEVERRÍA (UNCPBA)
Dra. Nilda FLAWIÁ (UNT)
Dra. Lidia GAMBON (UNS)
Lic. Silvia GAMERO (UNS)
Dra. Irina Ruth GARBATZKY (UNR)
Dr. Ricardo GARCÍA (UNS)
Dra. Viviana GASTALDI (UNS)
Lic. Guillermo GOICOCHEA (UNS)
Dra. Graciela GOLDCHLUK (UNLP)
Dra. María Isabel GONZÁLEZ (UBA)
Dra. Luisa GRANATO (UNLP)
Dra. Carolina GRENOVILLE (UBA-CONICET)
Dra. Graciela HERNÁNDEZ (UNS-CONICET)
Dra. Yolanda HIPPERDINGER (UNS-CONICET)
Dra. Silvina JENSEN (UNS-CONICET)
Dr. Juan Francisco JIMENEZ (UNS)
Dra. María Luisa LA FICO GUZZO (UNS)
Dra. Cecilia LAGUNAS (UNLu)
Dr. Fernando LIZARRAGA (UNCu-CONICET)
Dra. Carolina LÓPEZ (UNS)
Dra. Elisa LUCARELLI (UBA)
Mg. Ana MALET (UNS)
Dra. Margarita A. Cristina MARTÍNEZ (UBA)
Dr. Silvio MATTONI (UNC)
Dr. Raúl MENGHINI (UNS)
Dra. Alicia MONTES (UBA)
Dra. Gabriela MONTI (UNS)
Dr. Rodrigo MORO (UNS-CONICET)
Psic. María Andrea NEGRETI (UNS)
Mg. Marta NEGRIN (UNS)
Dra. Rita NOVO (UNMP)
Dra. Patricia ORBE (UNS-CONICET)
Lic. Bernardino PACCIANI (UNTref)
Lic. Andrea PASQUARÉ (UNS)
Dra. Dina PICOTTI (UBA-CONICET)
Dra. Cristina PIÑA (UNMP)
Dra. Marta POGGI (UNTref)
Dra. María Alejandra PUPIO (UNS-CONICET)
Dra. Alejandra REGÚNAGA (UNLPam)
Dra. Diana RIBAS (UNS)
Dra. Mariela RIGANO (UNS)
Dra. Elizabeth RIGATUSO (UNS-CONICET)
Lic. Adriana RODRÍGUEZ (UNS)
Dr. Gerardo RODRÍGUEZ (UNMP-CONICET)
Dr. Miguel Ángel ROSSI (UBA-CONICET)
Dra. Marcela TAMAGNINI (UNRC)
Dra. Marcela TEJERINA (UNS)
Dra. María Celia VÁZQUEZ (UNS)
Dra. María del Pilar VILA (UNCu)
Dr. Daniel VILLAR (UNS)
Dra. Ana María ZAGARI (USal)
Dra. Ana María ZUBIETA (UBA)

Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Volumen 2

**Proyección de la investigación
en la comunidad**

ÍNDICE

Laura CARBÓ & Claudia PÉREZ

El rol del mediador medieval: actualidad de algunas habilidades negociadoras.

¿Qué nos enseña la historia de la mediación papal en la

optimización el rol del facilitador en la resolución de conflictos? _____ pág. 7

Laura DE LA FUENTE & Laura MORALES

La experiencia de la lectura como forma de repensar las relaciones

entre investigación y extensión universitaria _____ pág. 17

Valeria GALDUROZ

Pensamiento, lenguaje y mundo:

un recorrido por versiones de Caperucita Roja (1930-1995) _____ pág. 25

Romina TORANZOS

Los inmigrantes bolivianos en Bahía Blanca:

función comunicativa y simbólica del quechua _____ pág. 35

El rol del mediador medieval: actualidad de algunas habilidades negociadoras. ¿Qué nos enseña la historia de la mediación papal en la optimización el rol del facilitador en la resolución de conflictos?

Laura CARBÓ
Universidad Nacional del Sur
lauramcarbo@yahoo.com.ar

Claudia PÉREZ
Consejo Pcial. de Contadores de la Pcia. de Bs. As.
cpestudio@yahoo.com.ar



La participación de la Iglesia en cuestiones de política mundial ha sido muy extendida desde los albores del cristianismo. Al abordar el estudio de los procesos de resolución de disputas a lo largo de la historia de occidente, se impone el estudio de la acción y protagonismo de sectores eclesiásticos y una exposición detallada de sus recursos específicos, que contaron con una tradición secular de prácticas alternativas para la solución de conflictos. El objetivo de esta ponencia es describir el rol del mediador medieval, en este caso los enviados papales, que pusieron en práctica una serie de habilidades, fundadas en una formación sólida y en un compromiso con la comunidad de carácter trascendente y profano a la vez. Estas destrezas para asistir a los pueblos en la búsqueda de la concordia son cualidades que el mediador actual debería indagar y experimentar, en la exploración de recursos para lograr mejores y más perdurables resultados. Estas rutinas que se han practicado una y otra vez para persuadir de que existe un futuro alternativo más favorable que seguir confrontando, podrían ser un laboratorio de ideas para dirigir la mirada hacia viejas opciones tal vez hoy adecuadas para actuar en un presente complejo y cambiante. Más allá de los éxitos obtenidos por los mediadores medievales, que podrían ser discutibles y controvertidos, nos interesa indagar sobre las experiencias puestas en marcha y las prácticas ensayadas con perseverancia para encontrar una solución a los problemas.

En principio analizaremos la **mediación como comunicación** (Zartman, 1997:25 y 26), en la que el rol del mediador sería completamente procesal, sin ninguna contribución sustantiva, discretamente pasivo, llevando solamente las propuestas de las partes en el despacho de mensajes. Se consideran habilidades requeridas para su acción la sutileza, la expresión, la comprensión, la exactitud y la confiabilidad. Generalmente el conflicto imposibilita los contactos directos y las partes no pueden hacer concesiones sin parecer débiles o perder imagen. En estos casos los mediadores actuarían como líneas telefónicas que transmiten mensajes, ayudando a las partes a comprender las propuestas, traspasando la distorsión levantada por el conflicto.

En las crónicas medievales peninsulares se constata la existencia de los nuncios de la Sede Apostólica, a los que se denomina “mensajeros”, aunque su oficio va adquiriendo una importancia que trasciende la mera transmisión de un encargo. Los *nuncios* aparecen en la documentación desde el siglo XIII, y luego con más frecuencia, como encargados de misiones ante los reyes, especialmente con funciones negociadoras. Si bien en un principio eran inferiores al legado en rango y autoridad, con el correr del tiempo se los reviste de poderes similares al legado¹. Por ejemplo, al momento en que la situación entre Pedro I de Castilla y su hermanastros (los Infantes de Aragón) empeora en 1354, la Santa Sede envía su emisario para calmar las aguas: “...enbio el papa Inocencio vn obispo por mensagero e legado a Castilla por poner bien estos fechos, e estudio en el rregno grand tiempo e non pudo librar ninguna cosa e tornosse para el papa” (López de Ayala, 1994:158). Destacamos que en esta cita aparecen unidos los vocablos mensajero y legado en una misma persona.

Estos mediadores con funciones restringidas o ampliadas, protagonistas de un intercambio de información sujeta a las propuestas de las partes (Díaz Martín, 1988: 67), demostraron su pericia para la observación y retransmisión de la información que favorecería una evaluación correcta de la realidad y la continuidad o no en la resolución de los problemas. Para ello fueron necesarias dos variables: capacitación para el ejercicio eficiente de su función y el voto de confianza del rey, o

¹ Observemos que el legado papal es el representante de la persona misma del Papa, está encargado de misiones importantes o particularmente solemnes, de carácter religioso, político o financiero, y ostenta los poderes extendidos en materia de jurisdicción y de concesión de beneficios (“nuncius et orador Sedis Apostolicae cum potestate legati de latere”). (Renouvin, 1994: 214-215).

del señor en el señorío, que era en general el que propiciaba personalmente las designaciones. La instrucción académica que resuena en las crónicas, cada vez más exigida, era la del estudio de derecho en la universidad: los embajadores serían en su mayoría profesionales, un cuerpo de asesores legales capaces de gestionar con éxito los mandatos de los sectores de poder (Beceiro Pita, 1999:86). Esta capacitación aun hoy es considerada de vital importancia para el mediador (Beltramino, 1997: 97).

En segundo término destacamos el rol del **mediador como formulador** (Zartman, 1997: 26). Con una actitud más dinámica, el mediador entra en la sustancia de la mediación. Debe desplegar un pensamiento innovador, modos de acción imaginativa para evitar contextos represores. La persuasión es su arma fundamental, las sugerencias del mediador implican un mayor compromiso que la mera comunicación de las propuestas.

Durante el Medievo, los legados papales actuaron como formuladores en la obtención de una paz justa que neutralizase los procesos conflictivos. Los pensadores medievales en sus distintas líneas de concepción del poder temporal y espiritual sostenían que ambos poderes se manifestaban en forma interdependiente; se compartía la idea de que debían colaborar entre sí, debido a la unidad de su origen y al hecho de que eran unos mismos los súbditos de ambos (García y García, 1987:51-52). El prestigio del poder espiritual admitido universalmente, facultaba al Papa o a los obispos, según la importancia del caso, a intervenir en la esfera temporal, aduciendo el atropello de algún valor ético o por razón de pecado implícito en la actuación del príncipe.

Observamos ejemplos de la mediación como formulación en las dilatadas legaciones papales durante la “Guerra de los dos Pedros”, entre Castilla y Aragón. Luego del primer año de iniciada la guerra el papa Inocencio VI (1352-1362) ofrece su mediación para intentar acercar a los monarcas enfrentados. El legado designado era el cardenal Guillaume de la Jugée², quien ya había actuado durante las graves disputas que venían jalonando el reinado de Pedro I el Cruel. En noviembre de 1355 el purpurado había comenzado su gestión en medio del asedio de Pedro I a Tora (López de Ayala, 1994:224-225). El legado

² Hijo de una hermana del papa Clemente VI, nombrado cardenal en 1342, del Título Santa María in Cosmedin, luego Cardenal de Saint Clement. La legación a España tiene como objetivo tratar las desavenencias entre Pedro I y su esposa, Blanca de Borbón, aunque su gestión solo retrasa por un tiempo la guerra civil que se cernía sobre Castilla (Du Chesne, 1660: 513).

tenía una cartera de actividades encaminadas a mediar en varios frentes de un conflicto multifacético. La problemática conyugal del rey, sus luchas con sus hermanastros Trastámara y la reclusión indudablemente política del obispo de Sigüenza, gestión ésta que parece ser una cláusula importante para dar inicio a las tratativas. El enviado logró su objetivo en forma parcial, efectivamente el obispo fue liberado y el legado levantó el entredicho. Lacónicamente el cronista advierte que la mediación no tuvo eco en los otros aspectos tratados, cuestión que no desvincularía al cardenal de su misión.

El legado continuó su actividad mediadora cuando arriba a Zaragoza en febrero de 1357 (Pedro IV, 1850: 335), extendiendo la negociación para el cese de la guerra por tres meses. El proceso de mediación que evidenciamos en las crónicas sigue unos parámetros muy similares en casi todos los casos: primero las partes se entrevistan con el mediador por separado y luego se designa un lugar de encuentro para el comienzo del diálogo (Touzard, 1981: 80). La condición fundamental esperada es la imparcialidad del mediador y la confianza que promueve su accionar: personifica al “tercero” en el conflicto, el aledaño, el que no es parte principal, pero posee capacidad potencial o real de influir en el proceso de acercamiento de los sectores enfrentados. Pero en el caso citado, el cronista nos advierte que la acción del legado se cubrió con un manto de sospecha en las primeras instancias de la mediación (Pedro IV, 1850: 338). Pero el enviado sigue con su gestión: “andaba entre los reyes con grande solicitud trabajando de concordarlos” (Zurita, 1668: 280). Luego de las entrevistas con los monarcas, convocó a una reunión de negociadores, “fuera de la puerta de Tudela, debajo de un olmo”, donde se concretaron los capítulos de la tregua. En principio se logró una tregua de cincuenta días y recién el 10 mayo de 1357 se concretaría la firma del pacto de cese de hostilidades por un año, con sesenta días de prórroga, lo que se conocía como tregua tornadiza, período en el cual los firmantes harían una evaluación y considerarían una prórroga (Ferrer i Mallol, 2005:369). Se acordó que el legado asumiría el control de las villas y fortalezas tomadas por ambos contrincantes y sus aliados. Los “tratadores” tendrían un lapso considerable de tiempo, hasta la Navidad de 1357, para negociar las condiciones del acuerdo definitivo, ya sea la totalidad de los seis negociadores designados, o cuatro de ellos. Se establecieron además las penas en que incurrirían las partes en caso de incumplimiento del acuerdo: una multa de 100.000 marcos de plata, la mitad para el legado y la otra mitad para la parte obediente, y además se pautaba la excomunión a la persona del monarca infractor y el entredicho en su reino.

Un detalle importantísimo para el estudio de la mediación medieval es un último tópico de este compromiso “...en el caso que no lo determinasen dentro deste término, de allí adelante el legado sumariamente como árbitro pudiese juzgar todas sus diferencias” (Zurita, 1668:281). En teoría los mediadores ayudan a la gente a negociar, no deberían tener poder de decisión, ni tampoco deberían emitir comentarios ni hacer juicios de ningún tipo durante el proceso (Acland, 1993:41). Pero el acuerdo presenta esta alternativa al fracaso de la mediación, la opción del arbitraje o adjudicación privada, un proceso basado en el derecho, en que las partes (o sus representantes) presentan pruebas o argumentos a un tercero neutral que toma una decisión obligatoria (Goldberg *et al*, 1992: II). Se considera al arbitraje un procedimiento más sencillo, más veloz: como observamos en este caso se estipula un lapso restringido de tiempo para elevar una sentencia (la sentencia se daría desde la Navidad hasta la fiesta de San Juan Bautista del año 1358, fecha de culminación de la tregua). Se trata de una prolongación de la gestión del mediador encaminada a que las partes converjan en un dictamen eficiente para todos³.

Mientras tanto y gracias a las gestiones de Guillaume de la Jugée, Pedro IV de Aragón se somete al protocolo de la tregua y rinde las locaciones tomadas, además de devolver los bienes a su madrastra y a sus hermanos, que habían sido confiscados; en cambio, Pedro I de Castilla se niega a retornar los territorios de Tarazona y otros castillos limítrofes (Tarazona, Alcalá, Jinosá, Monovar, Sot, Bordalba, Los Fayos), que se mantienen bajo la tutela castellana (Ferrer i Mallol, 2005:84). Ante las protestas del monarca aragonés, el legado papal excomulga a Pedro I y pone sus territorios bajo interdicto. La sentencia de excomunión dada en Huesca se notifica a todas las autoridades eclesiásticas regulares y seculares, a las órdenes monásticas y a todos los súbditos de los reinos de Castilla y León, Aragón, Navarra, Portugal, Francia e Inglaterra (Masià, 1994:127). En noviembre de 1357 el legado además realiza una leva de los 100.000 marcos de plata a causa del incumplimiento castellano de los términos de la tregua.

Culminada la labor de Guillaume de la Jugée, la mediación papal se prolonga en otro legado, Guido de Bologna, que había realizado anteriormente una misión en tierras navarras durante el reinado de Carlos II (Goñi Gaytambide, 1987), con el objetivo ahora renovado de

³ Este mecanismo en particular tiene similitudes con lo que al presente se denomina “med-arb”, un procedimiento híbrido, en el que el mediador actúa como árbitro si falla la mediación. (Ury *et al*, 1995:74).

alcanzar la paz definitiva entre Castilla y Aragón. Debemos destacar que, según los Anales de Aragón, “Envió el papa este legado porque el rey de Castilla tuvo por muy parcial y sospechoso al legado que primero vino a tratar desta paz...” (Zurita, 1668:282). Cualquier sospecha de las partes se constituye en elemento descalificador: recordemos que desde el bando aragonés también se había promovido el recelo hacia la persona y gestión de Guillen de la Jugée.

Evidentemente estos legados influyen en la formulación del derrotero de la negociación (Zartman, 1997: 28 y 29). En primer término logran describir un futuro alternativo como más favorable que el conflicto continuado (persuasión). Tienen la habilidad de producir una posición atractiva, es decir, crean un efecto circular: la mediación no es bienvenida a menos que pueda hacer que el acuerdo sea visto favorablemente por una parte, incitando al adversario a adecuarse o perder todos sus intereses en juego. Esta esgrima circular perdurará durante toda la “guerra de los dos Pedros” y se extenderá en otras legaciones, incluso con el la nueva dinastía Trastámara en los renovados conflictos con Aragón (Carbó, 2011-2012:162 y ss.).

Por último analizaremos el rol del **mediador como manipulador** (Zartman, 1997: 26 y 27), rol de completo negociador, que atrae y empuja a las partes fuera del conflicto hacia la resolución. Debe necesariamente demostrar la negatividad de un conflicto prolongado y este rol podría llevar al mediador a comprometer su neutralidad, a través del apuntalamiento de una parte o la condena de la otra. En este caso se plantea la cuestión del poder del mediador, ya que la relación triangular que supone la mediación, puede convertirse en bipolar, con la atracción del mediador hacia alguna de las partes o con el apoyo intencionado del mediador hacia alguna de las partes para hacer que la otra despierte y reaccione.

Durante el reinado de Juan II y en un siempre renovado escenario de guerra de Castilla con Aragón y Navarra, se produce la mediación del Cardenal Pedro de Foix, legado papal enviado a la corte aragonesa durante el período que va de 1425 a 1430. Aquí es necesaria una digresión que explique las complicadas redes que unen la política peninsular con los intereses de la Santa Sede. Alfonso V de Aragón albergaba grandes proyectos mediterráneos, entre ellos obtener la herencia napolitana, que permitiría recomponer la totalidad de los estados Staufen en la Italia meridional, cercenando las aspiraciones de la casa de Anjou en el lugar (Álvarez Palenzuela, 2002:726). Simultáneamente los cismáticos de Aragón hacían peligrar la unión lograda en Constanza (Álvarez Palenzuela, 1986: 53). Confluyen

entonces los acontecimientos de la estructuración del poder aragonés en el sur de los territorios italianos con el desenvolvimiento del Cisma. Esta reunión de problemas se vería reflejada en la compleja legación que el cardenal Pedro de Foix desarrolla en Aragón, con los claros objetivos de extinción del Cisma, la regulación de las relaciones entre Aragón y la sede apostólica y la ordenación de la política italiana.

En junio de 1429 Alfonso de Aragón irrumpía en Castilla con su ejército y, con él, el legado Pedro de Foix, que debió mantener conversaciones con Juan II en los primeros días de julio para tratar de detener la contraofensiva castellana (Flores, 1784:70). La presencia del cardenal produjo gran malestar en el rey castellano y en todos los que pretendían lograr la eliminación de los Infantes de Aragón en forma decisiva. De allí la enérgica protesta de Juan II ante el Papa, a lo que éste responde con toda clase de explicaciones.

Es bastante paradójal pensar que el cardenal avalase con su presencia esta intervención de Aragón en los asuntos castellanos (Barrientos, 1946:77), al tratarse de una agresión al reino que era el principal sostenedor de la política de la Santa Sede. La acción del legado consistió en interponerse entre los dos contendientes tratando de lograr la paz (Pérez de Guzmán, 1953:481), lo cual resultó en un nuevo servicio a Alfonso V, que precisamente deseaba concluir con el enfrentamiento sin llegar a la guerra.

En esta legación se observan claramente las características de la mediación como manipulación: la disponibilidad de recursos que el mediador puede retener en un lado o pasar al otro, es decir, la influencia como peso cambiante. La habilidad del mediador para inclinarse hacia o en contra de una parte en el conflicto que, por consiguiente, afecta la existencia de un punto muerto o la posibilidad de salirse de éste. Por otro lado, la disponibilidad de recursos que el mediador puede añadir al resultado (garantías o ayuda financiera para cumplir con los cambios requeridos al acuerdo), como se evidencia perfectamente en Alfonso V, que trató de resolver el conflicto con los castellanos y los problemas internos de Aragón, para poder reinsertarse luego en la política italiana, contando para este propósito con renovados recursos económicos, fruto de la legación, y con el impulso que significaba el apoyo del papa Martín V.

A través de los ejemplos sintéticamente descriptos observamos la actuación de los mediadores en procesos prolongados y logramos observar roles superpuestos o cambiantes según la conveniencia, identificando alguno de las actitudes con mayor o menor nitidez. La discriminación entre los tres tipos de roles del mediador, como

mensajero, como formulador y como manipulador, es muy complejo de visualizar en las crónicas, cuyos autores priorizan sin duda la publicidad de los resultados más que los pormenores de la negociación.

Con una amplia trayectoria en el ejercicio de métodos racionales contrapuestos al uso indiscriminado de la fuerza y con la asistencia de los principios del derecho natural y positivo como fundamento de las relaciones sociales, los mediadores incitaron a los litigantes a mantenerse en la vía del diálogo y a someterse al mandato evangélico de la reconciliación entre los hombres⁴. Corresponde destacar la gran capacitación de los legados papales, con conocimiento de la coyuntura que les tocaba vivir e imbuidos de los pormenores de los conflictos sincrónicos. Admitidos por los monarcas como representantes de un poder superior en el concierto de la política europea lograron acuerdos intermedios, que en muchos casos alcanzaron la superación de los conflictos. Los escenarios complejos requirieron su presencia constante, incansable, dedicada y a veces problemáticamente parcial, pero siempre bregando por soluciones consensuadas y racionalmente superadoras.

Bibliografía

- Acland, A. (1993) *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*, Barcelona, Paidós.
- Álvarez Palenzuela, V. Á. (1986) “Últimas repercusiones del Cisma de Occidente en España”, en: *En la España Medieval*, Tomo V, Edición de la Universidad Complutense, Madrid, pp. 53-80.
- Álvarez Palenzuela, V. Á. (2002) *Historia Universal de la Edad Media*, Barcelona, Ariel.
- Barrientos, L. (1946) *Refundición de la Crónica del Halconero*, ed. J. de Mata Carriazo, Madrid, Espasa-Calpe.
- Beceriro Pita, I. (1999) “La importancia de la cultura en las relaciones peninsulares (siglo XV)”, en: *Anuario de Estudios medievales*, 29, Barcelona, CSIC, pp.79-103.
- Beltramino, J. C. (1997) “La dimensión humana en la negociación internacional”, en: *Jornadas sobre requerimientos y tendencias actuales de la negociación internacional*, Buenos Aires, CARI, pp. 91-101.
- Carbó, L. (2011-2012) “La intervención de terceros en los procesos negociadores: el recurso de la mediación papal (siglos XIV y XV)”, en: *Cuadernos de Historia de España. Homenaje a la Dra. María Estela González de Fauve*. Volumen número

⁴ La idea paulina de mediación unida al perdón, la reconciliación y el bienestar de la comunidad, es un tópico presente en las mediaciones medievales y ha sido actualmente incluido como un principio importante por algunos especialistas en mediación. (Folberg, Taylor, 1997:22).

- LXXXV-LXXXVI, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp.153-170.
- Díaz Martín, L.V. (1988) “Los inicios de la política internacional de Castilla (1360-1410), en: Rucquoi, A. (coord.), *Realidad e imágenes de poder. España a fines de la Edad Media*, Ambito, pp. 57-83.
- Du Chesne, F. (1660) *Histoire de tous les cardinaux françois de naissance*, Paris, Éditeur F. Duchesne.
- Ferrer i Mallol, M. T. (2005) *Entre la paz y la guerra: la corona catalano-aragonesa y Castilla en la Baja Edad Media*, Barcelona, CSIC.
- Ferrer i Mallol, M. T. (2005) “ The southern valencian frontier during the war of the two Pedros”, en: Villalon, L.J.A. y Kagay, D.J. (ed.), *The Hundred years war: a wider focus*, Leiden, Netherlands, Brill, Part I, pp. 75-116,
- Flores, J.M. de (comp.), (1784) *Crónica de don Álvaro de Luna*, Madrid, Imprenta de don Antonio de Sancha.
- Folberg, J. y Taylor, A. (1997) *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*, México, Limusa.
- García y García, A. (1987) “El aporte de la canonística a la teoría política medieval. Del caso portugués al castellano”, en: Rucquoi, A. (ed.), *Genèse médiévale de l'etat moderne: La Castille et la Navarre (1250-1379)*, Salamanca, Ámbito, pp. 51-52.
- Goldberg, S., Sander, F. y Rogers, N. (1992) *Dispute Resolution*, Boston, Little, Brown and Company. Parte II, cap. 4 y 5.
- Goñi Gaytambide, J. (1987) “Relaciones de Carlos II con la Santa Sede”, en: *Revista Príncipe de Viana*, Año nº 48, Nº182, pp. 671-686.
- López de Ayala, P. (1994-1997) *Crónica del Rey don Pedro y del Rey Don Enrique, su hermano, hijos del rey don Alfonso Onceno*, Buenos Aires, Secrit-Conicet.
- Masià i de Ros, À. (1994) *Relación castellano-aragonesa desde Jaime II a Pedro el Ceremonioso*, Vol. II, Apéndice documental, Barcelona, CSIC.
- Pedro IV, Rey de Aragón (1850) *Crónica del rey de Aragón don Pedro IV, El Ceremonioso, ó, del Punyalet*, versión catalano-española. Traducción de Antonio de Bofarull y de Brocá, Barcelona, Imprenta de Alberto Fresas.
- Pérez de Guzmán, F. (1953) “Crónica del rey don Juan II de Castilla y León”, en: *Crónicas de los Reyes de Castilla*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, Ediciones Atlas.
- Renouvin, P. (1994) *Histoire de Relations Internationales*, Paris, Hachette.
- Touzard, H. (1981) *La mediación y la solución de conflictos. Estudio psicosociológico*, Barcelona, Herder.
- Ury, W., Brett, J. M. y Goldberg, S. B. (1995) *Cómo resolver las disputas: diseño de sistemas para resolver los costos del conflicto*, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, Fundación Libra.
- Zartman, W. (1997) “Desarrollos recientes en la estructura de las negociaciones”, en: *Jornadas sobre requerimientos y tendencias actuales de la negociación internacional*, Buenos Aires, CARI, pp.13-31.
- Zurita, J. (1668) *Los cinco libros postreros de la primera parte de los Anales de la Corona de Aragón*, Zaragoza, Herederos de Pedro Lanaja y Lamarca Impresores, T.II.

La experiencia de la lectura como forma de repensar las relaciones entre investigación y extensión universitaria

Laura DE LA FUENTE
Universidad Nacional del Sur
delafuente.laura@gmail.com

Laura MORALES
Universidad Nacional del Sur
lmorales@uns.edu.ar



Presentación del *corpus* y algo más

Concebimos estas Jornadas de Investigación en Humanidades como un espacio público institucional que nos permite considerar y poner a consideración el trabajo desarrollado como grupo de extensión universitaria. Para obtener reconocimiento departamental, plasmamos por escrito un proyecto de extensión -aún vigente- que ha sido objeto de permanente problematización, hoy vemos la oportunidad de revisarlo a la luz de nuestros propios trabajos de investigación.

El *corpus* de textos que analizamos es parte de una labor iniciada en el año 2005 por un grupo de docentes, estudiantes y egresadas del Departamento de Humanidades de la UNS. Aunadas por inquietudes y experiencias previas, nos nucleamos para formarnos y trabajar en una escuela primaria pública de Bahía Blanca. A partir de allí, articulamos tareas con otras instituciones de distintos niveles educativos del ámbito público y privado de la ciudad y esto dio como resultado la conformación de la Red Institucional de Filosofía con Niñ@s y Adolescentes.

Si bien el centro de nuestro quehacer es la extensión universitaria, concebimos que esta no puede estar dissociada de las otras funciones de la universidad. Esto queda evidenciado en la forma de trabajo: nos reunimos asidua y periódicamente para profundizar nuestra formación como grupo de investigación y docencia, plantear problemáticas teórico-prácticas, compartir y analizar experiencias y, también, para abordar cuestiones afines a la administración del proyecto.

Específicamente, en relación con la investigación, hemos participado en un Proyecto Grupo de Investigación de Temas de Interés Regional entre 2008 y 2010. Si bien ese fue el momento de mayor producción teórica, nunca dejamos de transitar estas labores, que se enmarcan en una serie de objetivos que buscamos tematizar aquí, a la luz de nuestras producciones teóricas. Para leer estos objetivos y poder reconsiderarlos, hemos tomado como *corpus* diecisiete textos cuyas temáticas giran en torno a la enseñanza institucionalizada de la filosofía; la relación entre la universidad y otras instituciones educativas; las nociones de infancia como sujeto filosofante y de filosofía filosofante; las relaciones entre teoría, práctica y experiencia; los dispositivos que hacen posible la indagación filosófica; el interés como condición de posibilidad del filósofo; la relación hospitalidad/extranjería.

De la lectura de los artículos resulta evidente que nos presentamos recursivamente, tal como lo hemos hecho también en este trabajo. Cuando nos historizamos pasamos revista por cuestiones como: hacer una cronología de nuestro accionar; dar cuenta de los avales institucionales logrados; tematizarnos como grupo desde nuestra propia voz al caracterizarnos; explicitar nuestra concepción de extensión universitaria y su relación con las otras funciones de la universidad; resaltar la grupalidad de nuestro accionar; cuestionar la conformación de los claustros universitarios, en tanto excluye a los graduados sin vinculación laboral rentada con la institución de grado.

¿Por qué en la gran mayoría de los artículos estamos presentándonos? Cuando redactamos los objetivos generales del proyecto de extensión nos propusimos “repensar la forma en cómo nos constituimos como sujetos dentro de las distintas instituciones educativas”. Este hablar de nosotrxs, esta narración, es una manera de manifestar una postura crítica y una intencionalidad de ser parte de aquello que se critica, la comunidad educativa, buscando su modificación.

Por eso, historizarnos es también una forma de legitimarnos y de legitimar lo que hacemos dando cuenta de lo que tenemos en común con el canon institucional y disciplinar pero, además, mostrando que se puede hacer algo diferente: “Desde los inicios de nuestro trabajo –y aún antes de que nos conformáramos como grupo– existía en nosotros la necesidad de hacer algo diferente a lo que habíamos vivido en nuestras biografías escolares y/o universitarias (de la Fuente *et al.*, 2010: 5 y 6).”

Narrar es una forma de historizar: “Cuando la literatura produce la estructura narrativa o “la narratividad”, dijera Ricoeur, está jugando, está estructurando una experiencia en el mundo, en el sentido de ¿qué ocurriría si el mundo fuera de este modo?, o bien ahondemos en él,

lleemos a nuestro juego su propio juego, miniaturicémoslo en una experiencia de escritura. (Rodríguez y Morales, 2008: 6)”. Si esto lo decíamos en relación a la literatura, también cabe para la investigación.

Para narrarnos apelamos y construimos distinciones conceptuales a fin de pensar nuestra historización e historicidad. De estas distinciones, una que ocupa un lugar central es la de técnica/práctica/experiencia. Esto se debe a que los objetivos del proyecto podrían sintetizarse en la pretensión de habitar las tensiones entre estas tres categorías de interpretación y acción en educación, tal como lo pudimos conceptualizar en el artículo “Vinculación entre investigación participativa y prácticas de filosofía con niñ@s”.

Nos ocupa la técnica, en tanto trabajamos en las escuelas y jardines junto a otras compañeras docentes de distintos niveles educativos pues poseemos determinados conocimientos conformados, en parte, por un lenguaje disciplinar específico. Al mismo tiempo, somos parte de un colectivo de trabajo con objetivos políticos, que intenta propiciar espacios de diálogo y reflexión entre niñxs y docentes, ubicándonos así en la perspectiva práctica. Y, asimismo, pensamos la educación desde la noción de experiencia, entendida como vivencia que transforma al sujeto que la padece/transita/recorre y por eso creemos que es nodal propiciarla en las aulas (Bedetti *et al.*, 2011).

Atentxs al peligro de que en la pretensión de legitimidad quedemos presxs de nosotrxs mismxs, segregándonos en nuestra propia autoafirmación, nos pensamos en relación a lo común, a la comunidad, a nuestra pertenencia a esta frontera en la que nos hallamos: escuela/universidad, filosofía/educación, filosofía/filosofar, filosofía como discurso/filosofía como modo de vida, otros/nosotros.

Así, la cuestión de repensarnos como sujetos busca tener un impacto en lo común en un aspecto más amplio que modificarnos personalmente y “hacernos un lugar” en la academia, tal como lo expresa el título de nuestro proyecto, que hace referencia a la conformación de nuevas prácticas en el espacio público educativo. Pues:

El hacer filosofía en la escuela nos impulsa a repensar la noción de experiencia en relación a la filosofía y su dimensión política; a las relaciones entre las micropolíticas y la macropolítica; entre lo íntimo y lo público. ¿Hay tal oposición entre la buena vida entendida como estética de sí y la entendida como crítica? ¿Qué papel le cabe a la educación en esta tensión? ¿Qué papel nos cabe a nosotras, quienes no dudamos que hacemos filosofía pero dudamos al hacerla? (Iriarte *et al.*, 2008:1).

“Filosofía filosofante”, un concepto en red

Para responder aquella última pregunta recurrimos a uno de los objetivos generales de nuestro proyecto, que aúna dos aspectos –la cuestión de lo disciplinar y la educación–: “Resignificar el concepto de filosofía desde el marco de la ‘filosofía filosofante’ en contextos institucionales de distintos niveles educativos (Agudo *et al*, 2006).”

Consideramos relevante dar cuenta de cómo se fue delineando esta noción, que nació con el propio grupo. A diferencia de otras visiones que tienen o logran una teoría y después la aplican, esta construcción surge como una noción deseable, a partir de un problema práctico: una insatisfacción como docentes, un problema de enseñanza de la filosofía. El problema no era elucubrar una nueva noción de filosofía, sino poner en juego otra forma de hacerla. Pero esto no estaba reducido a una faz técnica, ya que hay una búsqueda de sentido, tal como lo explicita la idea de “resignificación” que aparece enunciada en el objetivo.

A su vez, si bien hay un esbozo teórico cuando en ese mismo objetivo se habla de la noción de filosofía filosofante, mediaron cinco años desde su enunciación a su delimitación conceptual¹.

Ello es fruto de una construcción dada por experiencias teóricas y prácticas en el encuentro con otrxs; una experiencia intersubjetiva que apela en el plano técnico, a la intervención y, en el plano de lo público y lo individual, a la transformación de sentido.

La noción se precisó teóricamente en el trabajo de escritura en la investigación. Pero cabe aquí preguntarse qué es escribir. La escritura - como técnica- ha quedado en manos de algunxs por cuestiones que atañen a la división del trabajo desde una perspectiva de la cultura de la tarea (Elliot, 1997), pero la construcción teórica es producto de un hacer colectivo.

Este concepto de filosofía filosofante se ha tejido, así, en redes de prácticas y experiencias, pues uno de nuestros objetivos es propiciar redes interinstitucionales. En nuestros escritos de investigación esas redes se visualizan en el entrecruzamiento de voces: en trabajos polifónicos de sujetos, instituciones, disciplinas. Es en ese contexto que sostenemos que la filosofía filosofante es una tensión entre un sujeto que realiza una actividad –el filosofar– y un objeto disciplinar– la filosofía.

¹ Este concepto comprende dos conceptos-herramientas: una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna. (Morales y Rodríguez, 2011)

Pero, ¿quiénes son estos sujetos que permitieron que este concepto se geste y que no son solamente lxs investigadorxs? ¿Dónde y cómo lxs leemos? Podemos escuchar a exsxs otrxs en la respuesta infantil² a la pregunta qué es la filosofía:

“La filosofía son distintas respuestas, hay muchas respuestas, no como a ‘¿cuántos años tenés?’ que hay una sola. Son distintos pensamientos, distintas formas de pensar sobre lo que te preguntan o lo que están hablando. Podemos compartir lo que todos pensamos.” Alumno de 5to grado (Bedetti y Medina, 2009: 7).

En cambio, en las voces de otrxs infantes-adultxs mayores³ se da cuenta de la filosofía como objeto disciplinar: “(...) es la ciencia, en la cual los grandes filósofos como Platón, Aristóteles, Sócrates se basaban, para dejarnos los grandes pensamientos de vida, que aún hoy se estudian y están vigentes.” Sin embargo hay algunxs que aúnan los dos polos – objeto y sujeto- pretensión, también, de la filosofía filosofante:

Es una ciencia del pensamiento, si alguno conoce esos pensamientos de los grandes filósofos, es permanente la aplicación que podemos hacer de ello. Y lo vamos experimentando día a día, a veces lo podemos poner en práctica, otras veces nos resulta muy difícil, pero eran pensamientos muy sabios (Bedetti y Medina, 2009: 6).

Nuestro concepto de filosofía se ha concebido, también, a partir de las aperturas y resistencias de las docentes con las que trabajamos. Si hablamos de resistencias es porque no negamos a quienes no quieren ser sujetos del filosofar. Así una compañera con la que buscamos transitar este camino nos dice que le resultaba muy complejo planificar la indagación filosófica, no por falta de dominio técnico, sino porque ello implica “cuestionárselo [a un tema] tanto y yo no me cuestiono tanto las cosas” (Morales y Montenegro, 2009: 6). Por su parte, quienes han decidido cultivar la filosofía con nosotrxs pueden oírse en esta afirmación:

Yo estoy convencida, a pesar de todo lo teórico que se diga desde la filosofía (...) que hay un montón de cosas que te pueden ayudar y que te pueden dar como herramientas para trabajar, más

² Entendemos el concepto de infancia desde una perspectiva que excede lo etario y se vincula con el pensar como si fuera la primera vez. (Kohan, 2004 y 2007).

³ Estas apreciaciones fueron realizadas en proyecto *Universidad para adultos mayores* (UNS-PAMI, 2009).

allá de decir: “la filosofía para qué sirve”; pues no es darle una utilidad a la filosofía, pero yo creo que a mí sí me sirve. (Morales y Montenegro, 2009: 7).

Además, dentro de las redes están nuestros compañerxs extranjerxs, con los que conformamos una red de instituciones universitarias que trabajan las relaciones entre filosofías e infancias. Así, pertenecer a un tejido de marcos teóricos y prácticas se relaciona con el objetivo de generar un espacio de trabajo donde docentes, graduadxs y alumnxs encuentren un centro de referencia para su labor educativa. Estas voces extranjeras se recaban en “Experiencias del pensar: Posibilidades o imposibilidades de transmitir/enseñar la experiencia del filosofar” (de la Fuente y Quiroga, 2009).

El entramado disciplinar con otros campos, como el arte, es parte de entender la filosofía como filosofante. En relación a la literatura, esas ligazones se encuentran en “La relación teoría-práctica: una experiencia de articulación entre la literatura y la filosofía con niñ@s” (Rodríguez y Morales, 2008) y “La escritura como una experiencia filosófica” (Rodríguez, 2009). La trama que se da con las artes plásticas, es punto de atención en “El quiebre de la representación como apertura a la infancia. Paul Klee” (Morales, 2009), y en “Filosofía con niñ@s: una alternativa para la educación superior” (Medina y Ulloa, 2009).

Nuestras propias voces como grupo se oyen, especialmente, en “Una experiencia de la mirada infante: filosofía en la universidad, filosofía en las escuelas” (de la Fuente *et al.*, 2008); mientras que nuestras relaciones y tensiones con diferentes instituciones educativas se tematizan en “Una apuesta infantil: Institucionalización de la filosofía” (Quiroga *et al.*, 2010) y en “Si en el nombre está lo que somos ¿qué somos? Institucionalización y roles en prácticas de filosofía con niñ@s” (Quiroga *et al.*, 2012).

Colofón para seguir escribiendo

Esta lectura de nuestros textos ha tenido la finalidad de continuar pensando una labor que busca tender puentes entre las escuelas y jardines de infantes y la universidad a partir de las filosofías y las infancias. Como sostiene una de nuestras compañeras, se trata de propiciar una forma de lectura que habilite la conformación de lectores-autores de un texto; autor que se irá perfilando en la confrontación con un texto primero, para dar lugar a otros textos,

se trata de re-escribir aquel texto modelo en y a partir de varios encuentros con el mismo. (Rodríguez, 2009:1).

Si bien ella lo indica en relación a literatura ficcional, cabe aquí para este otro tipo de literatura.

Este re-escribirnos es una posibilidad de pensarnos nuevamente como grupo, tomar contacto más profundo con las producciones de lxs compañerxs. En ello vemos que al escribir nos situamos, mostramos lo que hacemos e intentamos dar cuenta de prácticas que están poco instaladas y tienen una perspectiva diferente a la canónica. Por eso, la escritura es un gesto y no solo una explicación o argumentación de nuestro hacer “pensamiento sentipensante” (Kloster y Pérez, 2013: 4).

La revisión del trabajo de investigación permite marcar algunas pistas, no solo de nuestras posibilidades, sino de nuestros propios límites. En ese sentido podemos señalar que a lo largo de nuestras producciones advertimos el abandono de la noción de comunidad de indagación (Lipman, 1994), central para los objetivos que nos constituyeron. Cabe pensar por qué se ha dado esto.

Por otro lado, si bien estas lecturas nos permiten abordar nuestra grupalidad, como lo hemos hecho en oportunidades anteriores -en indagaciones filosóficas y en el hacer del trabajo cotidiano-, hubieran sido más ricas si las hubiéramos realizado con más compañerxs y, también, nos han mostrado la deuda de aprendernos con mayor detención y frecuencia a nosotrxs mismxs. Ello se puede atribuir no solo a cuestiones instrumentales, sino que marca una debilidad en la construcción de lo común, desafío que nos habilita a seguir leyendo/nos, escribiendo/nos, junto con quienes tejemos y tejamos nuestras indagaciones filosóficas en la universidad, en la escuela; donde se pueda y lo hagamos posible.

Bibliografía

- Elliott, J. (1997), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
Hadot, P. (2006) *Ejercicios espirituales*. Madrid, Ediciones Siruela.
Kohan, W. (2004) *Infancia entre educación y filosofía*, Buenos Aires, Laertes.
----- (2007) *Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
Lipman, M. et al. (1992), *La Filosofía en el Aula*, Madrid, Ediciones de La Torre.

Corpus

- Agudo, S. *et al.* (2006) “Proyecto de extensión universitaria: Filosofía con niños, niñas y adolescentes”. Mimeo.
- Bedetti, M. y Medina, M. (2009) “La construcción de infancias filosofantes en instituciones educativas”, en: Cerletti, A. y Couló, A., *La enseñanza de la filosofía*, CABA, ANPCyT.
- Bedetti, B *et al.* (2011) “Vinculación entre investigación participativa y prácticas de filosofía con niñ@s”, en: *IVº Jornadas de Investigación en Humanidades*, UNS. En prensa.
- de la Fuente, L. *et al.* (2008) “Una experiencia de la mirada infante”, en: *Childhood & Philosophy*, Vol 4, No 8.
- de la Fuente, L. y Quiroga, A. (2008) “La comunidad de indagación como propiciadora de la construcción del interés”, en: *VI Jornadas Nacionales de Investigación Social*, Bahía Blanca, UNS.
- de la Fuente, L. y Quiroga, A. (2009) “Experiencias del pensar”, en: *Iº Congreso Internacional de Filosofía y Educación*, Mendoza, UNCu.
- Iriarte, M. *et al.* (2008) “La filosofía en la escuela”, en: *IV Coloquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação*, Río de Janeiro, UERJ.
- Kloster, V. y Pérez, G. (2013) “Pensamiento sentido y con sentido... ¿en la escuela?”. Mimeo.
- Medina, L. y Ulloa, S. (2009) “Filosofía con niñ@s: alternativa para la educación superior”, en: Cerletti, A. y Couló, A., *La enseñanza de la filosofía*, ANPCyT.
- Morales, L. (2009) “El quiebre de la representación como apertura a la infancia”, en: *III Jornadas HumH.A.*, Bahía Blanca, UNS.
- Morales, L. y Montenegro, M. (2009) “¿Cómo desaprender el rol tradicional docente?”, en: Cerletti, A. y Couló, A., *La enseñanza de la filosofía*, ANPCyT.
- Montenegro, M. *et al.* (2009) “Algunas relaciones entre la indagación filosófica y el rol docente”, en: Cernadas, M. y Marcealese, J., *Cuestiones políticas, socioculturales y económicas del sudoeste bonaerense*, Bahía Blanca, EdiUNS.
- Morales, L. y Rodríguez, L., (2009) “El problema de la filosofía latinoamericana” en *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*; Número 11.
- Morales, L. y Rodríguez, L. (2011) “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90”, en: *XVIº Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*, CABA, UBA.
- Quiroga, A., de la Fuente, L., Morales L. (2010) “Una apuesta infantil: Institucionalización de la filosofía”, en: *VI Colóquio de Filosofia da Educação*, Río de Janeiro, UERJ.
- Quiroga, A. *et al.* (2012) “Si en el nombre está lo que somos ¿qué somos?”, en: *VI Colóquio de Filosofia da Educação*, Río de Janeiro, UERJ.
- Rodríguez, L. (2009) “La escritura como una experiencia filosófica”. Mimeo.
- Rodríguez, L. y Morales, L. (2008) “La relación teoría-práctica”, en: *IV Coloquio de Filosofia da Educação*, UERJ.

Pensamiento, lenguaje y mundo: un recorrido por versiones de Caperucita Roja (1930-1995)¹

Valeria GALDUROZ
Universidad Nacional del Sur
vale_galduroz@hotmail.com



Introducción. El niño y el cuento tradicional

Los cuentos tradicionales han sido desde tiempos inmemoriales parte esencial de la infancia. Desde un punto de vista psicológico, incluso, se los ha considerado terapéuticos porque estimulan la fantasía del niño y favorecen el desarrollo de la socialización, entre otros aspectos fundamentales detallados en el ya clásico *Análisis de los cuentos de hadas* (2011 [1976]) de Bruno Bettelheim. El presente análisis, que estudiará cuatro versiones del cuento Caperucita Roja², pretende contribuir con la difusión de herramientas para la comparación de este tipo de relatos, en tanto se aspira a la formación de lectores críticos. En este sentido, se proponen lecturas que generen espacios para el aprendizaje crítico en el aula escolar del nivel Primario ('criticallearning', Clarke *et al.*, 1992: 239).³

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Aspectos de la textualización de los saberes científicos", dirigido por la Dra. Patricia Vallejos, subsidiado por la Universidad Nacional del Sur, que incorpora, entre sus líneas de investigación, el diseño de propuestas para la enseñanza de ciencias y materias humanísticas en distintos niveles educacionales. La autora integra este Proyecto.

² En este sentido, el trabajo es una continuación del realizado junto con la Dra. Patricia Vallejos, "Múltiples semióticas, múltiples significados en la literatura para niños. Otra modalidad en la divulgación científica infantil correspondiente al área de las ciencias sociales", 2012 (publicado en: *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Julio 2013, Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 1011-1028).

³ Si bien no se elaborará una propuesta áulica por razones de límites en el trabajo, la intención es brindar herramientas de lectura comparativa como disparadores para la planificación de actividades. El concepto 'critical learning' involucra prácticas de reflexión y crítica sobre el proceso de conocimiento por parte de los alumnos, con el fin

El corpus seleccionado está constituido por los siguientes textos:

- “Caperucita Roja” (1930), poema de Gabriela Mistral, incluido en *Vida*, libro de lectura “para el uso de las escuelas primarias superiores”, escrito por José Henriques Figueira;
- “Caperucita Roja” (1932), de Germán Berdiales, incluido en *Jugando*, segundo libro de lectura;
- “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires* (1989), de Gustavo Roldán;
- “Caperucita Roja II. El regreso”, en *Caperucita Roja II* (2009) [1995], de Esteban Valentino.

Marco teórico-metodológico

El estudio parte del análisis comparativo de las representaciones sociales en el contexto de la educación primaria en la Argentina. La teoría de las representaciones sociales, como “corriente para pensar e investigar el conocimiento social de sentido común” (Kornblit, 2007: 91) en tanto pone en evidencia estos supuestos implicados en la cultura, contribuye con su desnaturalización y su comprensión como construcción particular de lo real.

Las representaciones son “actos del pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con un objeto” (Kornblit, 2007: 92), que se construyen en la comunicación y se concretan en prácticas sociales. Según la teoría del núcleo central (Abric, 1976, citado en Kornblit, 2007), en la representación hay -por una parte- un sistema medular responsable de su rigidez, formado por creencias y actitudes consensuadas, y -por otra- elementos cognitivos (en un sistema periférico) que se modifican en su relación con el contexto. Este conocimiento social compartido, como afirman Delval *et al.* (2012) “está orientado por nuestros prejuicios, por nuestros intereses (...); en una palabra, por nuestra posición en el mundo social” (173).

En otras palabras, los esquemas cognitivos del pensamiento nos permiten dar sentido a la realidad a partir de la activación de determinados estereotipos, más o menos reconocibles en las prácticas sociales, principalmente en los discursos. De este modo, las representaciones que posibilitan concebir el mundo material y social, y otorgarle sentido, se inscriben en el lenguaje.

último de producir una conciencia crítica del lenguaje (‘critical language awareness’, ver Clarke *et al.*, 1992: 238-255).

Para el examen de estas representaciones inscriptas en los discursos en tanto prácticas sociales, y de acuerdo con nuestro objetivo general, el estudio se centra en los discursos literarios que circulan en el Nivel Primario de escolaridad. Dicho análisis adopta la perspectiva de la lingüística crítica, que supone que las elecciones gramaticales tienen un funcionamiento ideológico (Fairclough *et al.*, 2000: 374). Según esta teoría, las preferencias de estilo (selecciones léxico-gramaticales), en tanto opciones del hablante/escritor, pretenden reflejar una realidad preexistente, pero refuerzan determinadas representaciones del mundo naturalizadas en la cultura. En otros términos, el vocabulario y la gramática predisponen a pensar de determinadas maneras: en estas dos direcciones se producen los efectos del lenguaje sobre el pensamiento (y viceversa), siempre en pos de una aprehensión de la realidad externa.

Con la meta de concretar “el objetivo central de la lingüística crítica... [:] realizar una interpretación de los textos que ponga de relieve los significados sociales expresados en el discurso a través del análisis de las estructuras lingüísticas” (Kornblit *et al.*, 2007: 123), el trabajo se concentrará en el estudio de las selecciones léxico-gramaticales, específicamente de la estructura de transitividad (Halliday, 1994). Se trata de una de las principales herramientas analíticas que provee la Gramática Sistémico Funcional. Desde este marco se considerará específicamente la transitividad nuclear, es decir, la identificación de las funciones semánticas nucleares de procesos y participantes

Análisis

En esta sección se estudiarán las representaciones de dos de los personajes del relato: Caperucita y el Lobo, desde el marco teórico sintetizado.

Antes del análisis, es necesaria una consideración con respecto a las obras del corpus. Las versiones de Mistral, Berdiales y Roldán, cada una con sus particularidades, siguen el relato de Perrault, mientras que la versión de Valentino es una suerte de “continuación” de la historia de Grimm.

Mistral y Berdiales: de Caperucitas y Lobos

Los participantes en los que se centra este análisis presentan diferencias en las versiones del cuento que conforman el corpus. En la versión de Gabriela Mistral (1930) la niña es principalmente responsable

de procesos materiales relacionados con su actuación tradicional (visitar a la abuela, cruzar el bosque, recoger bayas, cortar ramas en flor). Solo se le asignan dos procesos mentales, después del encuentro con el Lobo, que enfatizan su sensibilidad: se dice que va “por el bosque discurriendo encantada” y que “se enamora de unas mariposas” (225). Es importante señalar que estas mariposas “*la hacen olvidarse*⁴ del viaje del Traidor” (225): se trata de un proceso transactivo que tiene a Caperucita no por actor sino por afectado. Es decir, la niña resulta dañada por su inclinación hacia la naturaleza, puesto que es su demora el motivo de las dos muertes, pero no es presentada como responsable de ese proceso, sino que es “víctima” de la acción de los animales.

El Lobo, en cambio, aparece relacionado con procesos materiales que concretan su acción violenta (golpear, comer, ponerse las ropas, arrollar, moler, exprimir), a partir de los cuales se manifiesta la naturaleza bestial que lo caracteriza en las historias tradicionales.

El cuento de Germán Berdiales (1932), por otra parte, presenta a una protagonista participante de procesos materiales (encontrarse con el Lobo, entretenerse, desvestirse) y de algunos procesos mentales, muy significativos para la construcción de la coherencia en el relato: “Iba algo preocupada, porque *la quería mucho*, pero, de vez en cuando, *se olvidaba* de la enferma, y corría detrás de alguna linda mariposa” (73). La conjunción adversativa reorienta la frase y hace hincapié en el desinterés de la niña, reforzado por el proceso mental afectivo “querer” relegado en una oración subordinada. Por otra parte, como sucedía en la poesía de Mistral, la niña se distrae con los animales del bosque, pero en este caso participa en el rol de actor en el proceso material “correr” y es quien efectivamente realiza esa acción. Sucede del mismo modo en el caso del proceso “se desvistió”, porque la conjunción posterior aquí atenúa la responsabilidad de la niña: “Caperucita Roja se desvistió, *pero*, al meterse entre las sábanas, exclamó muy sorprendida...” (79). El proceso verbal “exclamó” y el complemento evaluativo “muy sorprendida”, muestran a la niña víctima de su ingenuidad, como ya se señaló en Vallejós *et al.* (2012).

El lobo se presenta de modo similar al del poema, participante de procesos materiales que enfatizan su violencia y fuerza bestial: correr, entrar, cerrar, indicar, y se destacan dos acciones que se repiten: “se arrojó” y “se la comió”, en las agresiones a cada una de las víctimas.

En cuanto a la construcción de las personalidades de Caperucita y del Lobo, tanto en la versión de Mistral como en la de Berdiales se

⁴ A partir de ahora, el destacado en todos los casos es propio.

observa una tendencia ideológica que se remonta a las versiones tradicionales (Perrault y Grimm). En esos textos clásicos, como afirma Levorato, la ideología con respecto a la femineidad y a la virilidad son similares: “on one side [*feminity*] a vocabulary of sweetness and naivety, on the other [*manliness*] lexical choices which encode a beastly masculinity” (119). Estas caracterizaciones son muy evidentes en el caso del poema de Mistral: “la niña *ingenua* explica” (226), “tiene el corazoncito tierno como un panal” (225) (aquí un verbo relacional introduce una comparación que denota sensibilidad gracias a la mención del panal (*dulzura*), y “Caperucita es cándida como los lirios blancos” (225), frase en la que el símil pone de relieve la simplicidad e *ingenuidad* asociadas con la blancura, y por lo tanto con la pureza.

En el caso del Lobo, se lee: “Maese Lobo de *ojos diabólicos*”, “El *Traidor*”, “Ha tres días el *pérfido* no sabe de bocado” (225); “el *velludo engañoso...*” (226). Sin embargo, es la última estrofa de la poesía (que narra la agresión final) la que pone de manifiesto con total crudeza la violencia bestial del animal, participante de procesos materiales transactivos:

¡*Ha arrollado* el velludo bajo sus pelos ásperos,
el cuerpecito trémulo, suave como un vellón,
y *ha molido* las carnes, y *ha molido* los huesos,
y *ha exprimido* como una cereza el corazón! (226)

Estos versos enfatizan el vínculo entre la masculinidad y la agresión, y permiten una lectura en términos de violencia de género.⁵

Hay un aspecto más para destacar. La acción de ingerir alimentos aparece en el cuento prácticamente en todos los casos: desde el viaje de la niña para llevar provisiones a su abuela, hasta el ataque del lobo a las dos mujeres. Alessandra Levorato afirma que la expresión ‘juicy morsel’ (‘bocado jugoso’), presente en la versión de los hermanos Grimm, refiere a un comportamiento sexual y tiene importancia ideológica, en cuanto concibe a la mujer como objeto de los deseos masculinos (2003: 118). En otras palabras, la selección de estos términos para referirse a la niña implica una aceptación de los roles genéricos tradicionales, vinculando la femineidad a la atracción y a la posibilidad de satisfacer

⁵ Es el caso de Tiana Vekić, que en su tesis “(Re)escrituras de Caperucita Roja en la literatura hispánica de la segunda mitad del siglo XX que desafían normas sociales coercitivas” (2011: 25,26) se refiere al poema como un ejemplo de las versiones que presentan esta tendencia.

los deseos del sexo opuesto, erigido como predador natural.⁶ En el poema de Mistral, en consonancia con esta interpretación, Caperucita “tiene el corazoncito tierno *como un panal*” (225), pero el Lobo, sobre el final, “ha exprimido *como una cereza* el corazón” (226). Se trata de dos comparaciones que construyen una representación de la niña sensible y tierna gracias a la vinculación con la dulzura de los alimentos.⁷

En el relato de Berdiales se lee que Caperucita “*no sabía* que es peligroso pararse a escuchar al lobo” (74). El proceso mental ‘saber’, con polaridad negativa, pone de manifiesto la inocencia de la niña y la exime de responsabilidad en el hecho.⁸ El lobo -como ya se mencionó- está ligado a acciones violentas que, incluso, se repiten.

De este modo, tanto Mistral como Berdiales, en la primera mitad del siglo XX (a partir de la versión francesa), reproducen en sus textos la ideología de la femineidad y de la masculinidad vinculadas a una actitud ingenua y bestial, respectivamente.

Roldán y Valentino: nuevos lobos, nuevas caperucitas

La historia de Gustavo Roldán (1989) presenta el cuento de Caperucita Roja enmarcado en el relato que hace el sapo a los animales del monte sobre sus vivencias en Buenos Aires. La narración está acompañada por acotaciones que realizan los oyentes, quienes -desde su afinidad natural con el personaje animal- opinan sobre las conductas de los protagonistas. Esto hace que el lobo sea participante de una mayor cantidad de procesos que Caperucita; sin embargo, la niña es responsable de procesos relacionales por medio de los cuales se la caracteriza: “como Caperucita *era muy obediente...*” (42), “*¡...esa Caperucita era medio pavota!*” (46), “*¿No ve que es muy pichoncita todavía?*” (47). En este sentido, la protagonista está ligada al estereotipo tradicional (pasividad e ingenuidad).

⁶ Es común en diferentes campos de la cultura el uso de metáforas que refieren a objetos inanimados para las mujeres (alimentos, artículos de consumo). Las implicancias ideológicas son, por ejemplo: la posibilidad de uso, disfrute y descarte, la posesión, la pasividad, entre otras.

⁷ En el cuento de Roldán, el yaguararé se relame pensando en “esa niñita, tan tiernita...” (42). También en este caso se reproduce la concepción del sexo femenino advertida por Levorato en el relato de los hermanos Grimm.

⁸ Ver Vallejos *et al.* (2012).

⁹ La versión que relata el sapo a sus amigos es la de Perrault, sin embargo, está presente el énfasis en la obediencia de la niña, un valor que fue introducido en el relato por los hermanos Grimm (quienes agregaron al cuento la dimensión del hogar como el espacio de la ley y el orden, ver Levorato (2003: 123).

El personaje del lobo reproduce el esquema del animal violento, responsable de los procesos materiales habituales (correr, llegar, entrar, comer, tragar); sin embargo, ya en el título, “Cruel historia de un *pobre* lobo hambriento”, el término evaluativo invita a compasión y a piedad: es notable cómo cambia la perspectiva sobre el personaje¹⁰: “no se puede andar jugando con el hambre de un *pobre* animal” (48).

Esteban Valentino escribe “Caperucita Roja II. El regreso” (2009) [1995], una versión en la que, dos años después de los eventos conocidos, el Cazador anuncia que el Lobo ha vuelto, pero ya Caperucita ha salido hacia la casa de su abuela (nuevamente enferma, según la carta que recibe la protagonista). Desobedece con plena intención el consejo materno de ir por el camino más corto, y se produce el encuentro en el bosque, esta vez sin agresión: el Lobo ha regresado para “limpiar su nombre”, es por eso que escribió una carta falsa y se la envió a Caperucita para atraerla hasta el bosque. Acuerdan que la niña convencerá a todos con una historia en la que el Lobo le salva la vida, y él, por su parte, desaparecerá. Se separan y Caperucita, mientras lleva a cabo el plan, llora por la despedida.

La niña es participante de una gran cantidad de procesos, principalmente materiales (saltar, correr, romper, dirigirse, caminar, acomodarse, comer) y mentales (querer, oír, tolerar, sentir, pensar, mirar). Se trata de un personaje que no reproduce los estereotipos anteriores sino que desobedece y actúa sin dudar. En principio, porque *lee* la carta que le envía -supuestamente- su abuela: se trata de una escena de lectura que no aparece en las demás versiones, y que anticipa la presencia de una Caperucita más inteligente y osada. Además, en el momento en que su madre se opone a su regreso por el bosque, el narrador afirma que “cuando Caperucita hablaba con su madre siempre *estaba supertranquila*” (15), proceso relacional que la muestra confiada y segura en el logro de sus objetivos. Finalmente, impone su decisión: “No quiero discutir más este tema” (16), y a continuación, el relato afirma que “se fue, segura de una sola cosa. No habría *nada* en el mundo, pero *nada, que la obligara a ir por el camino largo...*” (16-17).

El Lobo, en cambio, es presentado como un personaje sensible, que llora y pide ayuda a la niña con el fin de “limpiar su nombre”. Participa de procesos mentales que lo describen dubitativo e inseguro: “*no supo* qué decir”, “*se sintió un tonto*” (28). La primera cita recuerda el relato de Berdiales, en el que era Caperucita quien “no sabía”. Los discursos literarios en comparación manifiestan un cambio en los

¹⁰ La versión de Ema Wolf, en su libro *Filotea* (1986), se titula precisamente “Pobre lobo”.

estereotipos, en tanto construcciones de lectura (Amossy, 1991: 21-22, citado en Amossy *et al.*, 2001: 79). La ingenuidad, en este relato, se vincula directamente con el Lobo, mientras que a Caperucita se le asignan procesos que la representan firme en su actuar: “no se dio por vencida” (18), “no le importó” (20). Además, la niña es responsable en cuatro ocasiones del proceso mental *pensar*, frecuencia que demuestra un énfasis en su capacidad de reflexionar y decidir.

Grietas

Más allá de la imagen que se construye de esta Caperucita atrevida e inteligente, por una parte, y del Lobo sensible y dependiente, por otra, en la versión de Valentino hay “grietas” que pueden interpretarse como un regreso hacia los estereotipos tradicionales.

En principio, la repetición de un acuerdo, propuesto por el Lobo, que la niña acepta y lleva a cabo con el único fin de beneficiar al animal: “Hagamos eso que decís” (27), acepta Caperucita, y se dispone a ejecutar “otro show” (29) que monta para concretar el plan de la bestia. Una lectura ideológica permitiría asociar nuevamente la femineidad con un rol pasivo, mientras que lo masculino está vinculado a una imposición y al control de la situación, enfatizados por su responsabilidad en procesos verbales que confirman su dominio de la conversación: “dijo la bestia”, “el animal *seguía hablando*” (22), “respondió el Lobo” (23), “*continuó el Lobo*” (24), “*te aclaro*” (25).

Por otra parte, la escena final recuerda a la niña sensible de las versiones tradicionales: “...la cara se le llenaba de un agua rara” (30). El complemento (“el agua rara”) manifiesta el desconocimiento de Caperucita con relación a la experiencia del llanto, pero -si bien el proceso de comportamiento (*llorar*) está atenuado porque se realiza mediante uno material, que no explicita la responsabilidad de Caperucita- su tristeza y sus sentimientos hacia el Lobo son evidentes. La sensibilidad ya se había aludido, de todas formas, en expresiones anteriores como “nunca había podido tolerar el llanto de nadie” (18), y en la admiración de la que Caperucita hace objeto al Lobo: “...*es un poeta*, pensó ella” (24). Además, afirma: “-...no tenés los dientes tan afilados. Ni las orejas tan enormes” (29). Por momentos también hay rasgos de inseguridad, expresados mediante procesos relacionales (“Tenía dudas”, “No estaba decidida. Estaba dividida”, 21). En síntesis, si bien el relato construye una imagen que contradice los estereotipos tradicionales, hay aspectos de esos esquemas que se conservan y se reproducen en el lenguaje.

Conclusiones

Marc Angenot (2010) afirma que “no se puede tener cualquier idea, creencia u opinión (...) en cualquier época y en cualquier cultura (...) hay siempre límites aceptablemente rigurosos de lo pensable” (16). Los discursos sociales evidencian esta ‘cointeligibilidad’ (16) que se comparte en un momento histórico particular. Las comparaciones esbozadas en el trabajo permiten identificar las representaciones sociales genéricas inscriptas en los discursos literarios del siglo XX y de principios del siglo XXI.

Sin embargo, es importante destacar que en todos los casos hay matices con respecto a las lecturas posibles de los textos del corpus. En el poema de Mistral se lee que Caperucita “va cruzando el bosque *con un pasito audaz*” (225). Si bien el término ‘audaz’ se adjudica a la circunstancia y no al rol de actor, es un elemento no habitual en la representación de la niña ingenua, y puede leerse en términos de un anuncio de caperucitas futuras, seguras y resueltas. A su vez, en la versión de Valentino hay rasgos que recuerdan a las protagonistas de las versiones tradicionales. La teoría de las representaciones sociales permite comprender cómo, si bien hay elementos periféricos que se modifican (el esquema de la masculinidad asociado a la violencia animal, por caso), el núcleo central no cambia (las creencias y actitudes vinculadas a la sensibilidad del sexo femenino, por ejemplo). Operan, en todo lugar y época, los límites que restringen aquello que se piensa, se dice y se escribe: lo más importante es poder reconocerlos y reflexionar sobre ellos. La educación es el campo en el que mejor se pueden desarrollar las habilidades para esta tarea. Esperamos haber realizado un aporte al respecto.

Bibliografía

- Amossy, R. y A. Herschberg Pierrot (2001) *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.
- Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bettelheim, B. (2011) [1976] *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Buenos Aires, Crítica.
- Clarke, P. y N. Smith, “Initial steps towards critical practice in primary schools”, en: Fairclough, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*, Harlow, Addison Wesley Longman, pp. 238-255.

- Delval, J. y R. Kohen, “La comprensión de nociones sociales”, en: Carretero, M. y J. A. Castorina (comp.) (2012) *Desarrollo cognitivo y educación [II] Procedimientos del conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 173-197.
- Fairclough, N. y R. Wodak, “Análisis Crítico del Discurso”, en: Van Dijk, T. (2000) *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 367-404.
- Halliday, M. (1994) *An introduction to Functional Grammar*. London, E. Arnold.
- Kornblit, A. L. (comp.) (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Lavorato, A. (2003) *Language and Gender in the Fairy Tale Tradition*. London, Palgrave.
- Vallejos, P. y V. Galduroz (2012) “Múltiples semióticas, múltiples significados en la literatura para niños. Otra modalidad en la divulgación científica infantil correspondiente al área de las ciencias sociales”, en: *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (2013) Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 1011-1028.

Fuentes documentales

- Caperucita Roja*, poesía de Gabriela Mistral. En HenriquesFigueira, José (1930 - 2da edición) *Vida*. Buenos Aires, Cabaut y Cía. pp. 225-226.
- Caperucita Roja*. En Berdiales, Germán y Pedro Inchauspe (1942 – 16ta edición) *Jugando*, (Segundo libro de lectura). Buenos Aires, Kapelusz, pp.72-79.
- “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires* (1989), de Gustavo Roldán;
- “Caperucita Roja II. El regreso”, en *Caperucita Roja II* (2009) [1995], de Esteban Valentino.

Los inmigrantes bolivianos en Bahía Blanca: función comunicativa y simbólica del quechua

Romina TORANZOS
Universidad Nacional del Sur
rominatoranzos@hotmail.com.ar



Estudiar el mantenimiento o el cambio de una lengua conlleva a atender diversas situaciones que se dan simultáneamente. Las historias de identidad de los diversos grupos están atravesadas, de acuerdo al momento histórico, por múltiples circunstancias que las volverán unas veces más débiles, otras más resistentes.

El presente estudio intenta observar, en el marco de la situación actual de un grupo de informantes bolivianos residentes en la ciudad de Bahía Blanca, el grado de mantenimiento o cambio de las funciones comunicativa y simbólica¹ que presenta el quechua. Además, se intentará mostrar los factores que influyen en las mismas, teniendo en cuenta el grado de diferencias de acuerdo a la generación inmigratoria.

Con el objetivo de proveernos de los datos necesarios para el desarrollo de nuestra investigación hemos utilizado las técnicas de encuesta y observación- participante. Aplicamos, en entrevistas personales a una muestra poblacional (aproximadamente 30 personas) predeterminada a partir de las variables de generación inmigratoria (primera y segunda), de género (hombres y mujeres) y socioeducacionales, un cuestionario diseñado para indagar aspectos del conocimiento de las lenguas en contacto y de su uso según ámbitos y relaciones de rol, así como de tendencias actitudinales/valorativas.

¹ Madera (1999) propone distinguir la *función comunicativa* de la *función simbólica*. La primera se refiere al uso como medio de comunicación en la interacción diaria de una comunidad, en tanto que la función simbólica se refiere al papel como símbolo tradicional de la herencia y la etnicidad del grupo, actuando como símbolo de aquello que es esencial para la existencia del mismo.

Partimos de la hipótesis de que la función simbólica de las lenguas es más persistente que su función comunicativa (F.c.), por lo que aun en una situación de bilingüismo recesivo la función simbólica (F.s.) de la lengua minoritaria habrá de manifestarse con claridad.

Para la constatación de la función comunicativa nos basaremos en las respuestas brindadas a partir de la aplicación de entrevistas. En tanto, para el análisis de indicadores de la función simbólica, prestaremos especial atención a los datos recogidos en las observaciones.

Breve historia de la migración boliviana y situación actual

La migración limítrofe en territorio argentino comenzó alrededor de 1880², casi exclusivamente con estadías temporarias en áreas de frontera que proveían de trabajadores rurales a los espacios donde la población era escasa y tuvo lugar hasta mediados del siglo XX. A partir de aquel momento e impulsados por promesas y ofertas laborales, los migrantes comenzaron a desplazarse hacia el área metropolitana de Buenos Aires. Es de notar que con el correr de las décadas la presencia de los diversos grupos de inmigrantes limítrofes fue variando: se pasó de un gran número de uruguayos a principios del siglo XX a una masa mucho mayor de paraguayos y bolivianos en la actualidad. Al presente, la boliviana representa la segunda comunidad más grande de inmigrantes limítrofes en la Argentina –luego de la paraguaya- (OIM, 2008).

Para el caso puntual de la ciudad de Bahía Blanca, los chilenos son el grupo más grande de inmigrantes limítrofes (85%), en tanto que los bolivianos conforman el 7% de la población extranjera. Le siguen paraguayos (5%), uruguayos (2%) y brasileros (1%)³.

Algunos de los bolivianos que hemos entrevistado residen en la Argentina desde hace más de 50 años. Encontramos entre ellos historias de migración interna dentro del mismo país, y otros para los que su primer destino fue la ciudad de Bahía Blanca. Así, muchos creen sentirse “más argentinos que bolivianos” y destacan las oportunidades y posibilidades de progreso que han encontrado en la Argentina.

La principal actividad que realizan con otros bolivianos está relacionada con el aspecto religioso. La fiesta de Urkupiña realizada en el mes de agosto convoca a cientos de bolivianos radicados en la zona. El carnaval es el segundo evento más nombrado que reúne a bolivianos,

² Seguimos en nuestra exposición la periodización propuesta por Sassone (2007: 3), ya que la descripción que ofrece se ve estrictamente reflejada en las respuestas e historias de los miembros de la comunidad que entrevistamos.

³ Fuente: Censo 2010, INDEC, en <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>

aunque también muchos han expresado que participan de bautismos y casamientos típicos de otros bolivianos de la comunidad⁴.

Función comunicativa

En el siguiente apartado se prestará especial atención y se analizará tanto la práctica cotidiana del quechua⁵ entre los informantes de la Iera generación como la transmisión intergeneracional de la lengua.

A los fines prácticos del trabajo hemos organizado los dominios del siguiente modo: familia, amigos, trabajo y escuela. Entendemos por dominio “una abstracción referida a toda una esfera de actividades en que se combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos” (Romaine, 1996:62). En cada uno de ellos podrá advertirse la presencia de la función comunicativa de la lengua.

El análisis lleva a comprobar una disminución del uso del quechua en las relaciones matrimoniales de acuerdo a la presencia o ausencia de los hijos. Se pasa de un uso escaso “con el marido, en la casa todos los días”, a un uso nulo “con el marido en presencia de los hijos” y “con los hijos”. Tales decisiones podrían estar originadas por sentimientos de prejuicio por parte de los hijos:

[Con los hijos hablamos] en castellano, porque como no saben, nos critican.
(Informante 16)

[Nuestros hijos] no hablan en quechua, nos dicen: ¡hablen bien! nos dicen.
(Informante 5)

En las relaciones de amistad, en cambio, la situación es distinta ya que los informantes explicitan que prefieren hablar en quechua con sus paisanos⁶ dado que se sienten más cómodos e incluso algunos mencionaron sentirse más cerca de su tierra natal.

Con algunos sí, con otros no, casi la mayoría siempre quiere hablar el quechua, directamente te hablan en quechua y vos le contestás en quechua. Al principio éramos contados los bolivianos, ahora hay cantidad.

⁴ Para comprender el hecho fundamental de las diversas festividades que los bolivianos aún conservan es interesante observar la descripción que realiza Sichra (2003: 65).

⁵ Respecto a este tema, Fishman señala que “el dato básico para el estudio del mantenimiento y desplazamiento de la lengua lo constituye el que se haya producido un cambio demostrable en el modelo del uso lingüístico habitual”. (Fishman, 1979:137)

(Informante 2)

Grupos que se reúnen, bolivianos y hablan, sí, hablamos algunas partes en quechua y otras palabras en castellano. Por ejemplo así... En las fiestas así... nos reunimos conocidos y empezamos a hablar en quechua. En fiestas de la virgen de Urkupiña o un casamiento o bautismo nos encontramos y empezamos a hablar en quechua.

(Informante 14)

Por último, se ha explicitado un uso frecuente de la lengua étnica con otros bolivianos, en ámbitos laborales. No así en el ámbito educativo, donde todos los informantes dijeron utilizar únicamente el español.

Entre los elementos que hemos detectado que contribuyen a mantener la función comunicativa de la lengua étnica, se observa el elemento generacional, el cultural y el emotivo. Además, dicha función parecería estar determinada por el tipo de interlocutor:

Familia (- Función Comunicativa)
Amistad (+ Función Comunicativa)

Para observar los intentos por mantener la función comunicativa de la lengua étnica se ha interrogado sobre la conveniencia de enseñar el quechua a los hijos y se han podido registrar dos tipos generales de respuestas:

-Las mujeres suelen ver en ello una ventaja a la hora de relacionarse con otras mujeres bolivianas y advertir críticas o chismes encubiertos. De este modo el interés por el aprendizaje de la lengua se encuentra sobre la base de una sola de las competencias: la comprensión, con lo que se aseguraría el conocimiento práctico para eventos comunicativos del tipo que señalaron varias mujeres informantes.

-Por otra parte, una mayoría masculina resaltó el elemento ancestral al destacar la importancia de que los hijos aprendan la lengua para poder comunicarse con los abuelos que han quedado en Bolivia. En este último caso lo comunicativo se encuentra acompañado del componente simbólico.

Me gustaría que ahora que Silvina es más grande, a la medida que van creciendo sí, para que se puedan comunicar con sus bisabuelos.

(Informante 21)

Está bueno que no se olviden de dónde vino su madre.

(Informante 22)

Sí, me gustaría que hablen las dos lenguas porque generalmente los bolivianos sabemos criticar y criticamos en quechua y quisiera que entiendan Porque una vez me pasó que estábamos en una reunión y me empezaron a criticar a mí. Ella no lo habla pero entiende todo. Y me dijo: “Mami aquella señora te dijo así, así y así”. Me lo comentó. Yo esa noche no les dije nada pero al día siguiente fui y les dije que si tienen algún problema me lo tienen que decir en mi cara. No atrás mío. Y me gustaría que entiendan.

(Informante14)

Les digo a mis nietos quisiera que aprendieran algo de quechua, porque si pudieran ir con la madre a Bolivia, podrían defenderse. Esos que llegan de allá son cerrados, netos y a esos hay que explicarles.

(Informante 5)

Repasando las respuestas, vemos que entre los elementos que coadyuvarían al mantenimiento de la función comunicativa se encuentran los: práctico cotidianos, cultural o de herencia y los emotivos.

Por otro lado, es posible observar cierta contradicción en muchos de los comentarios recogidos, ya que si bien es real el deseo de los miembros de la 1era generación para que los hijos aprendan la lengua étnica, la práctica concreta indica que, por lo general, los miembros de la 2da generación han aprendido muy poco o nada de la lengua⁷. Existen casos en los que, por propia curiosidad e interés han pedido a los abuelos que les enseñen algunos elementos de la lengua (muchos conocen los números, algunos refranes o chistes en quechua).

Las referencias que muchos de los informantes realizaron sobre la importancia de mantener la lengua para poder comunicarse con los abuelos que quedaron en Bolivia ayuda a comprender la presencia de una función simbólica de la lengua pese a la disminución de la función comunicativa para el grupo de la 2da generación inmigratoria.

Función simbólica

A lo largo del trabajo hemos indagado acerca de los elementos de la *bolivianidad* (Grimson, 1999) que resultan más significativos para cada informante, con el objetivo de observar qué lugar ocupa la lengua

⁷ Al respecto, Madera indica: “La decisión de no transmitir la lengua tradicional a los niños, por ejemplo, generalmente se basa en evaluaciones prácticas de la posible utilidad de la lengua, y no en un rechazo de ella. Por lo tanto, las decisiones que llevan al desplazamiento idiomático a favor de la lengua dominante no deben ser tomadas como evidencia de que el grupo ha abandonado o renunciado a la lengua como símbolo de identidad”. (Madera, 1999:144)

dentro de esta categorización. Así, en una declaración de tipo explícita hemos encontrado un abanico de preferencias. Entre ellas: “un aguayo”, “el charango”, “la promesa a la Virgen”, “los abuelos”, “la comida”, “los instrumentos de aire”. Todos tienen que ver con el reconocimiento por parte de los miembros del grupo⁸ de que existen mecanismos en común que los identifican y diferencian del resto de la comunidad.

El hecho de que la lengua como elemento representativo no haya sido mencionada por ninguno de los informantes también nos permitiría inferir que es un elemento que, en todo caso, tiene una menor visibilidad⁹ si se la compara con todos los que acabamos de mencionar. De modo que si pensamos en la perceptibilidad de la lengua a partir de sus funciones, es posible evidenciar que hay un grado mayor de visibilidad en el uso comunicativo de la lengua.

Siguiendo a Madera, sabemos que hay diversas formas de manifestación de la función simbólica. Entre ellas, el uso de “acentos, palabras, frases o estilos de conversación en la nueva lengua” (Madera, 1999: 141). Es así como encontramos que un gran número de bolivianos y descendientes utilizan el quechua en su vida cotidiana, por lo que la lengua estaría actuando como “símbolo tradicional de la herencia y etnicidad del grupo” (*id.* 137).

En primer lugar, es notable la presencia de vocablos en quechua en el uso cotidiano de los informantes. Muchos de estos nombres se encuentran relacionados con el mundo de la gastronomía, uno de los marcadores étnicos por excelencia. Así, encontramos que, de forma pareja, tanto hombres como mujeres declararon utilizar algún nombre de comida en quechua. Entre ellos: *mikhuna**, “anticucho”, arroz “*chaufa*”, “*uchuta*”,

Además, un gran número de entrevistados de las dos generaciones han manifestado escuchar música cantada en quechua, en tanto que los viajes a Bolivia representan una oportunidad para comprar y traer CD de grupos típicos bolivianos.

⁸ Seguimos la definición brindada por Barrios quien propone concebir el *grupo étnico* como aquel que “comprende a aquellos individuos que cuentan con un vínculo cultural común heredado, y que se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los demás a través de su identificación real o simbólica con determinados atributos tales como la religión, la lengua o las tradiciones. (Barrios, 2008:25)

* Corresponde a los nombres que hemos podido constatar en el *Diccionario: Quechua - Español - Quechua, Qheswa - Español - Qheswa: Simi Taqe*, 2da ed., Academia Mayor de La Lengua Quechua, Cusco, Perú, 2005.

⁹ Esto puede relacionarse con lo que Madera explica: “en situaciones de contacto, la lengua puede ejercer su función simbólica sin ser visible o sin aparecer como una amenaza al sistema dominante”. (Madera, 1999:139)

Entre los géneros de danzas que se muestran a los espectadores en la fiesta de la Virgen, encontramos: la saya, el caporal, el tinku, la morenada. Hemos podido observar que algunos de los grupos que intervienen en la presentación de estas danzas han elegido nombres en quechua para sentirse representados. Así, encontramos que tres de ellos se han dado en llamar: *Huaira tusuy*, *Huaira cusi*, y *Tarabuco Pujllay*¹⁰.

Según las entrevistas que hemos realizado, el ámbito religioso resulta ser el espacio de encuentro por excelencia. La fiesta de la Virgen de Urkupiña congrega a cientos de inmigrantes y sus familias¹¹. Si bien no es el único espacio de encuentro -dado que también existen fiestas como bautismos, cumpleaños, casamientos- sí resulta ser el más nombrado y esperado.

Los días previos a la fiesta se realizan en las viviendas de los fieles las llamadas “novenas”. De ellas participan tanto argentinos como bolivianos. Las canciones¹² son entregadas en pequeñas fotocopias a los asistentes de la novena con anterioridad para que puedan aprenderla y cantarla. Una de las informantes nos relató que muchos hacen el esfuerzo por aprenderla, porque lo que más cuesta “es pronunciarla”. Todas estas canciones están a cargo y son emitidas por la Pastoral Boliviana en Argentina, quien además elabora un novenario para cada fiesta patronal. En la tapa del novenario nos encontramos con el título- lema del año corriente escrito en primer lugar en español y a continuación una traducción primero en aymara y luego en quechua. De este modo, pareciera que se intenta unir el elemento religioso con la tradición. En los distintos discursos nos encontramos con frases en quechua que aluden a un núcleo identitario, considerado de suma importancia y transmitido por los ancianos.

A lo largo de estos años y en las diversas ediciones de los novenarios puede constatar una disminución en el uso de palabras provenientes de la lengua indígena.

Todos los elementos mencionados por los diversos informantes y efectivamente observados podrían englobarse bajo el concepto de

¹⁰ Todos estos vocablos han sido constatados en el *Diccionario Quechua-Español-Quechua, Qheswa-Español-Qheswa* (2005). A continuación, indicamos el significado de estas voces: Wayra: viento / Tusuy: bailar / Kusi: alegre / Pukllay: juego.

¹¹ Para un estudio pormenorizado de la fiesta, véase Canoni (2011).

¹² En relación con las prácticas relacionadas con el canto, Dreidemie explica la vitalidad lingüística y cultural de etno-poéticas comunitarias del cantar: “como resultado performativo, la práctica actualiza patrones de interacción dentro de la comunidad de habla local y refuerza lazos de pertenencia social”. (Dreidemie, 2008:174)

etnicidad¹³, lo que nos lleva a reflexionar sobre el modo de (re)presentación de “lo boliviano”.

La presencia constante de vocablos, frases, canciones y nombres de grupos de bailes, todos ellos en quechua, demuestran cómo la función simbólica excede el ámbito hogareño, para representarse públicamente en el marco de las diversas ceremonias religiosas, misas y novenas. En este sentido, también logramos observar a una fuerte presencia de la función simbólica¹⁴ de la lengua, especialmente en relación con lo religioso.

Entre los indicadores de la función simbólica encontramos:

- Nombres de comidas
- Música
- Nombres de agrupaciones
- Nombres de grupos de baile
- Frases hechas
- Oraciones
- Canciones religiosas

Hay un fuerte grado de apego hacia la lengua en tanto los miembros de la comunidad -pese a los procesos de cambio sufridos- aún conservan vestigios de la lengua de sus antepasados. En este sentido e incluso cuando han tenido lugar diversos procesos de cambio, se observa una importante relación entre identidad/antepasados/lengua, válida tanto para los miembros de la 1era generación como para los jóvenes y adultos de la 2da.

Es interesante observar, una vez realizado este recorrido sobre las marcas de la función simbólica en los dos grupos de bolivianos, el modo en que esta se presenta, sobre todo para la 2da generación. En este sentido, recordamos lo que Madera menciona en su trabajo:

Una lengua puede retener su función simbólica aun en ausencia de la función comunicativa. Es el caso de una lengua que, en situación de contacto con otras lenguas, no puede mantenerse como medio de comunicación entre los miembros de un grupo pero, sin embargo, estos retienen cierto grado de apego hacia ella. (Madera, 1999: 138)

¹³ En términos de Fishman la etnicidad es: “Rightly understood as an aspect of an collectivity’s selfrecognition as well as an aspect of its recognition in the eyes of outsiders”. (Fishman, 1977: 16)

Se destacan y colaboran al mantenimiento de la función aquí analizada principalmente los factores emotivos y cultural o de herencia.

Conclusiones

Entre los elementos que posibilitan la permanencia de la función comunicativa para el grupo que hemos investigado, encontramos una marcada presencia de los práctico cotidianos, cultural o de herencia y emotivo. En tanto que para el caso de la función simbólica solo se evidencian los factores cultural y emotivo.

Los datos expuestos pueden esquematizarse del siguiente modo:

- | | |
|------------------|---|
| 1era generación: | Mantenimiento de la Función Comunicativa
Mantenimiento de la Función Simbólica |
| 2da generación: | Pérdida de la Función Comunicativa
Mantenimiento de la Función Simbólica |

Si bien la función comunicativa ha dejado de ocupar un lugar importante en las vidas de los informantes más jóvenes y ha disminuido, observamos que la función simbólica aún tiene un papel preponderante. Sirve en algunos casos como marca distintiva para indicar una identidad (como en el nombre de los grupos de bailes), es un elemento que los conecta con su tierra natal (en el caso de las canciones). Para el caso de las comidas viene a cumplir un rol claramente étnico, ya no son solo los miembros de la 1era generación quienes conocen y utilizan nombres en quechua para algunas comidas, sino que es algo que se ha transmitido a los hijos¹⁵. De este modo, la visibilidad de los nombres, canciones y frases hechas permite constatar la supremacía de lo simbólico por sobre lo comunicativo, para el caso de la 2da generación que se encuentra en un proceso de paulatina pérdida de la lengua étnica.

¹⁵ Puede verse el interés en algunas de las mujeres de la 2da generación por conseguir, salvando las distancias, algunos alimentos que en la Argentina no se consiguen. Así, mencionaron el empeño por conseguir alimentos inexistentes en nuestro país. (eg, tipos de maíz que no se consiguen aquí, tipos especiales de papas llamadas chuño).

Bibliografía

- Academia Mayor de la Lengua Quechua (2005) *Diccionario Quechua-Español-Quechua, Qheswa-Español-Qheswa: Simi Taje*, 2da. ed., Cusco, Perú.
- Barrios, G. (2008) *Etnicidad y lenguaje*, Montevideo, Universidad de la República.
- Canoni, J. (2011) *Turismo religioso. Su posible aplicación a la fiesta de la Virgen de Urkupiña en Bahía Blanca*. Dirigida por Dra. Graciela Hernández. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Turismo.
- Dreidemie, P. (2008) “Performatividad discursiva y espacio(s) social(s) liminar(s). Una propuesta de aproximación a las prácticas comunicativas de migrantes indígenas quechua-bolivianos en Buenos Aires”, en: *RUNA* N° 29, pp. 157-185.
- Fishman, J. A. (1977) “Language and ethnicity”, en: Giles, Howard (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York, Academic Press, pp. 15-59.
- Grimson, A. (1999) *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Bs. As, Eudeba.
- Madera, M. (1999) “Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua”, en: Herzfeld, A. y Lastra Y. (eds.), *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*, Hermosillo, Universidad de Sonora.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2008) *Perfil migratorio de Argentina*, Buenos Aires, OIM.
- Romaine, S. (1994) *Language in society*, Oxford, Oxford University Press.
- Sassone, S.M. Y Mera, C. (2007) “Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad, cultura y cohesión socioterritorial”, en: *Preactas V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas “Las relaciones triangulares entre Europa y las Américas en el siglo XXI: expectativas y desafíos”*, en: http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/MS-MIG/MS-MIG-1-Sassone_Mera.pdf.
- Sichra, I. (2003) *La vitalidad del quechua*, La Paz, Plural.

Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

- Vol. 1 *El lugar de la investigación en la formación de grado*
Elisa LUCARELLI y Ana MALET
- Vol. 2 *Proyección de la investigación en la comunidad*
Laura DE LA FUENTE y Laura MORALES
- Vol. 3 *Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos*
María Andrea NEGRETE
- Vol. 4 *Pensar lo local. Visiones y experiencias en torno de la ciudad y su historia*
Marcela AGUIRREZABALA, Marcela TEJERINA y Ana Mónica GONZALEZ FASANI
- Vol. 5 *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*
Marta NEGRIN y Laura IRIARTE
- Vol. 6 *La literatura y el arte: experiencia estética, ética y política*
Ana María ZUBIETA y Norma CROTTI
- Vol. 7 *Oriente*
Karen GARROTE y Guillermo GOICOCHEA
- Vol. 8 *Problemas de la investigación literaria*
Marta DOMÍNGUEZ y María Celia VÁZQUEZ
- Vol. 9 *Archivos y fuentes para una nueva historia socio-cultural*
Silvina JENSEN, Andrea PASQUARÉ y Leandro A. DI GRESIA
- Vol. 10 *Las revistas como objeto de investigación en humanidades:
perspectivas de análisis y estudios de caso*
Patricia ORBE y Carolina LÓPEZ
- Vol. 11 *Los usos de las categorías conceptuales como claves interpretativas del pasado:
historia y ciencias sociales*
Silvia T. ÁLVAREZ, Fabiana TOLCACHIER y Miriam CINQUEGRANI
- Vol. 12 *Perspectivas y enfoques de género en las investigaciones de las ciencias sociales*
María Jorgelina CAVIGLIA y Eleonora ARDANAZ
- Vol. 13 *Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina bicentenario.
Ensayos de investigación en la formación de docentes y licenciados*
Roberto CIMATTI y Adriana EBERLE
- Vol. 14 *¿Democracia argentina o Argentina democrática?
Debate histórico e historiográfico para un balance de treinta años*
Laura DEL VALLE y Adriana EBERLE
- Vol. 15 *Las huellas de la violencia:
registros y análisis de las prácticas violentas en perspectiva interdisciplinar*
Eleonora ARDANAZ, Juan Francisco JIMÉNEZ y Sebastián ALIOTO,
- Vol. 16 *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia
desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico
en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas*
María Mercedes GONZALEZ COLL
- Vol. 17 *Vínculo político, buen vivir, sujeto. Algunas aproximaciones*
Rebeca CANCLINI
- Vol. 18 *Problemas de la investigación filosófica*
Marcelo AUDAY y Gustavo BODANZA
- Vol. 19 *Problemas de la investigación lingüística*
Ana FERNÁNDEZ GARAY y Yolanda HIPPERDINGER
- Vol. 20 *El investigador ante el imperativo de la traducción*
Gabriela MARRÓN

Bahía Blanca
Septiembre de 2015

Volumen

2

