

JUAN MANUEL DANZA
Editor

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

HOMENAJE A
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-333-9

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín
II. Danza, Juan Manuel, ed.
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

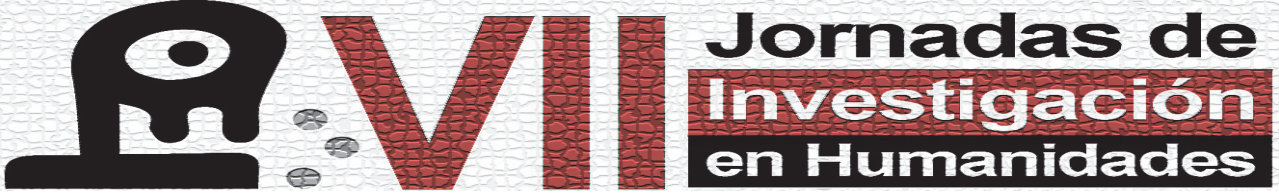
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora

Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera



Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Directora Decana

Lic. Mirian Cinquegrani

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Sec. de Extensión y Relac. institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua

Dra. Sandra Uicich

Comité académico

Dr. Sandro Abate

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Marta Alesso

Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Dra. Ana María Amar Sánchez

Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine

Dra. Adriana Arpini

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dr. Marcelo Auday

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Azcuy Ameghino

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires

Dr. Fernando Bahr

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. M. Cecilia Barelli

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Dora Barrancos

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dr. Raúl Bernal Meza

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro*

Dr. Hugo E. Biagini

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Lincoln Bizzozero

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Mercedes Isabel Blanco

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Nidia Burgos

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Roberto Bustos Cara

Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur

Dra. Mabel Cernadas

Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Laura Cristina Del Valle

Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Devés Valdés

Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile

Dra. Marta Domínguez

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Oscar Esquisabel

(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET

Dra. Claudia Fernández

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET

Dra. Ana Fernández Garay

Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dra. Estela Fernández Nadal

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dra. Lidia Gambon

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Ricardo García

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Viviana Gastaldi

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. María Mercedes González Coll

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Alberto Giordano

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. María Isabel González

Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Dra. Yolanda Hipperdiner

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Silvina Jensen

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

CONICET

Dr. Fernando Lizarrága

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Dra. Elda Monetti

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Rodrigo Moro

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET

*Coordinadora general de las VII Jornadas de
Investigación en Humanidades*

Dra. Sandra Uicich

Comisión organizadora

Dr. Ricardo García

Dra. Ana Mónica González

Dra. Jessica Visotsky

Mg. Aldana Clemente

Mg. Virginia Martín

Lic. Lucía Cantamutto

Lic. Bruno Cimatti

Lic. Adriana Eberle

Lic. Florencia Garrido Larreguy

Lic. María Victoria Gómez Vila

Lic. Emilce Heredia Chaz

Lic. Lucía Lasry

Lic. María Lorena Montero

Arqueol. Filomena Silvestri

Prof. Denise Vargas

Lic. Marina Verdini Aguilar

Lic. Ana Inés Seitz

Srta. Pilar Canosa

Srta. Victoria De Angelis

Srta. María Cecilia Valverde

Srta. Rocío Villar

Sr. Joaquín Collado

Sr. Esteban G. Sánchez

Srta. Anabel Tellechea

Crónica tardía de un encuentro memorable

Del 5 al 7 de diciembre de 2017 se desarrollaron las VII Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Juan Carlos Garavaglia” en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

Como en anteriores ocasiones, contaron con la presencia de asistentes y expositores de Bahía Blanca y otros lugares del país, reunidos para debatir y reflexionar sobre la dimensión social y colectiva de las investigaciones en el ámbito de las humanidades. Estas Actas son apenas una huella lejana de aquel acontecimiento.

El lunes 4 de diciembre, antes del comienzo del evento propiamente dicho, se realizó una Prejornada con presentaciones de libros de docentes-investigadores y con la inauguración de dos muestras: una de patrimonio bibliográfico de la Biblioteca Arturo Marasso de nuestro Departamento; y otra de afiches, “40 años de luchas y resistencias”, de *Londres 38. Espacio de Memorias* (que funciona en un excentro de tortura de la dictadura pinochetista en Chile).

Un panel, a cargo de la Comisión Técnica para la Creación del Instituto de Humanidades, presentó los avances en el proceso de revisión histórica y de tramitación de la reapertura de aquel centro, cerrado en la época de la intervención a nuestra universidad en la última dictadura cívico-militar argentina.

En esa revisión histórica, en la búsqueda de documentación y en las noticias que llegaban del pasado en el testimonio de quienes habían trabajado en el instituto antes de su cierre, volvía a aparecer el nombre de Juan Carlos Garavaglia. Estas VII Jornadas le rindieron homenaje a quien fuera el co-fundador y primer director del Instituto de Estudios para el Tercer Mundo Eva Perón, surgido sobre la base del otrora Instituto de Humanidades, creado en 1956.

El trabajo de las comisiones culminó en el año 2021 cuando el Instituto de Humanidades (IHUMA) volvió a funcionar según lo dispuesto por la Resolución 233/21, con la actual dirección de la Dra. Elisabeth Rigatuso y la vicedirección de la Dra. Graciela Hernández.

Con los objetivos de propiciar el debate a partir de un análisis sobre cómo investigamos y para qué, de estrechar lazos de investigación entre distintas universidades, de generar debates interdisciplinarios y promover la participación de alumnxs avanzadxs de nuestras carreras, doctorandxs y becarixs, las mesas se organizaron a partir de siete ejes:

- ❖ Construcción del problema/objeto de investigación;
- ❖ Corpus / fuentes: selección, posibilidades, limitaciones;
- ❖ Elaboración de los marcos teórico-metodológicos;
- ❖ Prácticas de investigación en instituciones y espacios alternativos;
- ❖ Desafíos de la divulgación/transferencia;
- ❖ (Des)vinculaciones entre investigación, docencia y extensión;
- ❖ Relevancia social de la investigación: temas, rol(es) del investigador, criterios de acreditación y legitimación.

La conferencia de apertura el martes 5 de diciembre estuvo a cargo de una pensadora imprescindible para nuestro tiempo: la Dra. Dora Barrancos, con el título “Investigar en ciencias sociales: encrucijada y desafíos”.

Esa misma tarde, en el Panel de apertura en homenaje a la figura de Juan Carlos Garavaglia se presentaron valiosas semblanzas del historiador a cargo del Dr. Raúl Fradkin (UBA), el Dr. Fortunato Mallimacci (UBA-CONICET) y el Dr. Daniel Villar (UNS), con la coordinación de la Lic. Mirian Cinquegrani (UNS).

El miércoles 6 tuvo lugar el Panel “El rol social de la investigación en humanidades: la investigación como práctica social”. Expusieron sus puntos de vista la Dra. Gisela Catanzaro (IGG-UBA) en su trabajo “Autonomía intelectual y precarización de la democracia” y la Dra. Ana María Zubieta (UBA), con su exposición “Investigación en Humanidades. Sinuosidades de un camino”. El panel fue coordinado por la Mg. Fabiana Tolcachier (UNS). Mientras que el jueves 7 la Dra. Silvina Jensen (UNS-CONICET) coordinó el Panel “¿El final de las humanidades? Reflexiones sobre el porqué y el para qué de las Humanidades en el siglo XXI”, en el que participaron el Dr. Ernesto Bohoslavsky (UNGS-CONICET) y la Mg. Sandra Raggio (UNLP-Comisión Provincial por la Memoria).

Los numerosos proyectos de investigación del Departamento de Humanidades tuvieron oportunidad de presentar su trabajo grupalmente, mostrando la variedad y la relevancia de las investigaciones que llevan adelante. También se presentaron los proyectos de extensión

radicados en Humanidades, algunos de los cuales llevan varios años de vigencia en la tarea de vincular los claustros con un afuera que siempre necesita de nuestra presencia y una escucha atenta. La investigación y la extensión son, en este sentido, dos caras de la misma moneda: la que se paga socialmente con el compromiso, el pensamiento crítico y las prácticas situadas, acompañando siempre a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad.

En el transcurso de las jornadas se efectuaron intervenciones teatrales, una performance y también unos breves “juegos de lenguaje” en distintos espacios de nuestra universidad.

Se realizó el Taller “Ser Jóvenes, Investigadores y en Humanidades: espacio colectivo de reflexión sobre las dificultades de nuestro hacer y su relevancia social”, coordinado por jóvenes graduadxs de nuestro departamento.

Además, se brindó un sentido homenaje a la Dra. Laura Llull, docente-investigadora de nuestro departamento ya fallecida, en inmediaciones de lo que fuera su gabinete de trabajo en el sexto piso del edificio de Humanidades. Allí se descubrió un cuadro con una ilustración que recupera sus intereses, sus temas de trabajo y sus gustos, y fue recordada por compañerxs y amigxs.

Estas jornadas fueron organizadas colectivamente entre el equipo de gestión del Departamento de Humanidades, el personal no docente, lxs pasantes (de medios audiovisuales, de comunicación institucional) y una Comisión Organizadora a cuyxs integrantes agradecemos especialmente, porque sostuvieron desde el primer día un enorme trabajo.

Nuestro agradecimiento a lxs conferencistas y panelistas que aceptaron participar, viaje mediante al sur de la provincia, y a lxs expositores y asistentes por su presencia y por compartir sus labores investigativas, más aún a quienes no residen en Bahía Blanca.

Más allá de todo ese esfuerzo detrás, estas jornadas sólo son posibles por los encuentros, por los debates, por las reflexiones y los intercambios que se generaron en cada momento en el que volvimos a poner sobre la mesa el sentido de nuestras investigaciones.

El primer día se celebró un brindis de bienvenida. El último día culminó con un brindis de despedida. Y esa noche nos encontramos en la fiesta del Departamento de Humanidades. Todos estos momentos distendidos fueron espacios afectivos para la otra cara de esos encuentros, esos debates, esos intercambios durante cuatro días, por los pasillos de nuestra universidad. Aquí, en estas actas, queda apenas el registro escrito de una parte de ese acontecimiento.

Sandra Uicich



Jornadas de Investigación en Humanidades

Auto que despacito
en rojo suelta el embrague
y sobre la pintura amarilla
hace ojos sordos:
jazmín que aprovecha
la pared común
la desnudez del alambre
sin media sombra
y monta:
ramas que en voz baja
sobre las ventanas del patio
largan el aliento
de sus flores de leche:
en-fila-negra
nunca sé desde dónde
vienen a lo dulce
cuando oscurece

Ale Saguí¹

¹ Alumna del Departamento de Humanidades que ha participado en distintas ediciones de la Escuela Argentina de Producción Poética (EAPP), proyecto de extensión que funciona como programa de formación y producción de poesía, coordinado por docentes de la institución que se viene desarrollando desde 2015 con el apoyo de este Departamento y de la Secretaría de Cultura y Extensión.

Me invitaste a ver un remake de los 80'
donde una réplica perseguía otras replicas.
En una sala casi vacía, oscura
nos imaginamos a nosotros
replicas que perseguían otras replicas
en este mundo todo roto.
En una sala casi vacía, oscura
una y otra vez
en el asiento de al lado, el de atrás,
replicas que perseguían otras replicas,
en las filas del fondo,
en las de adelante
¿cómo sería si no como ahora?
con la pantalla sobre nosotros
¿cómo sería si no como ahora?
en este silencio incómodo.
Tu sombra de perfil titila casi al borde de la cara.
Una pequeña película que se desprende, pienso
un duplicado que casi se puede tocar
pero no acá
no ahora

Franco Juárez²

² Alumno del Departamento de Humanidades que ha participado en distintas ediciones de la Escuela Argentina de Producción Poética (EAPP), proyecto de extensión que funciona como programa de formación y producción de poesía, coordinado por docentes de la institución que se viene desarrollando desde 2015 con el apoyo de este Departamento y de la Secretaría de Cultura y Extensión.

Índice

Artículo inaugural

26 # La historia como arma. Juan Carlos Garavaglia, investigador y militante
Mariano Martín Schlez

50 # Eje: (Des)vinculaciones entre investigación, docencia y extensión

52 # La paz como construcción ciudadana. Saberes y experiencias colectivas en
“El Tambor de Tacuarí”
Silvia Álvarez y grupo de proyecto de extensión

69 # Configuración de un espacio de “taller de escritura literaria” desde las
prácticas de investigación, docencia y extensión, para la formación de un
renovado perfil del Profesor en Letras en la Universidad Nacional del Sur
Natalia Fiore

79 # La novedad de comunicar lo investigado. La experiencia de Jornadas de
investigación en el ISFDyT 158
Maximiliano María Garaicochea

85 # La formación docente universitaria y la enseñanza de la gramática.
Proyecciones hacia el nivel medio
Nora González, Alejandra Gabriela Palma, María Soledad Pessi

97 # Pueblos originarios, instituciones, memoria y sabiduría popular
Claudia Iribarren, Pamela Alarcón

112 # ¿Es posible enseñar la autoridad?
Elda Monetti, Cristina Adrián, Sandra Alarcón, Inés Ciccioli

- 121 #** La devolución como un momento en el proceso de investigación: espacio de construcción de saberes y de formación docente
Elda Monetti, María Rosa Prat, Gabriela Lescano, Mariela Sansberro
- 131 #** Narrar, escuchar, escribir: aprendizaje experiencial en prácticas de extensión
Marta Negrín
- 138 #** La enseñanza de la ortografía en la formación del profesorado. Estudio de caso: las creencias de futuros profesores de primaria sobre la ortografía
Mónica Viviana Ricca, Rosana Silvana Ricca
- 149 #** Reflexiones en torno a una experiencia de extensión con Teatro del Orpimido
Mariela Elizabeth Rígano
- 160 #** Las residencias en Historia en el ISFD n.º 3. Investigar para repensar la práctica en el nivel superior
Mariano Santos La Rosa
- 174 #** Investigación y extensión en Historia local y regional
Fabiana Tolcachier y grupo de investigación
- 185 #** La Ley de Educación Sexual Integral: encuentros y tensiones en el nivel superior
Rocío Villar
- 196 #** La teoría de juegos: etapas, objetivos y desafíos
Marcelo Auday
- 207 # Eje: Construcción del problema. Objeto de investigación**
- 212 #** Libros nómades, dinámicas continentales. Tránsitos bibliográficos institucionales entre Argentina y México durante la primera mitad del siglo XX
María de las Nieves Agesta
- 225 #** Temas de la historia argentina contemporánea en clave de soberanía, autonomía e identidad
Silvia Álvarez y grupo de investigación
- 244 #** Relaciones y tensiones entre imperialismo, género y clase: las viajeras británicas entre los siglos XIX y XX
Eleonora Ardanaz y grupo de investigación

- 254 #** Aspectos académicos y pedagógicos en los entramados discursivos de Eduardo Mallea
Martín Aveiro
- 263 #** Reflexiones en torno al proceso de construcción del objeto de investigación: individuo-individuación-transindividualidad
María Cecilia Barelli y grupo de investigación
- 272 #** Howl y el bebop jazz: el soplido de una generación
Sofía Gina Barelli
- 281 #** La problematización en los procesos de investigación. Desafíos de la práctica docente en Trabajo Social y Enfermería
Ana María Biera, Cecilia Vasconi
- 296 #** La Herejía de Wycliffe y el camino hacia la Reforma. Aproximaciones teóricas
Lucas Ezequiel Botté
- 306 #** La negociación como objeto de investigación histórica: conceptos y posibilidades temáticas
Laura Carbó, Claudia Pérez
- 318 #** Guerreros y rituales: un paralelismo entre el mundo germano y los iranos escitas
Eloy Mathias Celiz, Giacomo Cavina
- 327 #** Implicar a los pares, el rumor en jardines y salones. Una pasión de Cambaceres en los poetas de entre siglos
Omar Chauvié
- 336 #** Análisis de los instrumentos de políticas públicas para abordar el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca
Lucía Andrea Díaz
- 348 #** La comunidad de los aislados: algunos apuntes sobre “Alt Lit” a partir de unas traducciones argentinas
Claudio Ariel Dobal
- 360 #** Sartre vs. Camus / Camus vs. Sartre: o de qué hablamos cuando hablamos de “polémica”
Claudio Ariel Dobal
- 377 #** La sátira en la literatura argentina: las parodias irónicas en Jorge L. Borges, Adolfo Bioy Casares, Ezequiel Martínez Estrada y Olga Orozco
Marta Susana Domínguez y grupo de investigación

- 393 #** Identidad(es) en la Argentina. Significaciones positivas y visibilizaciones simbólicas
Adriana Eberle
- 403 #** Salud y espacio social en la ciudad de Bahía Blanca. La construcción diferenciada de *itinerarios terapéuticos* ante el *sufrimiento psíquico* en usuarios del Primer Nivel de Atención de la Salud
Débra Isolda Eliosoff, María Jimena Irisarri
- 416 #** Las vicisitudes en la construcción del objeto en las ciencias sociales y humanas. Transmisión de una experiencia del campo psicopedagógico
Liliana Noemí Enrico, María Luján Fernández
- 424 #** Temores y obediencia: hacia la “racionalidad” de lo político en el *Leviatán* de Hobbes
Diana Fuhr
- 434 #** Debates teóricos en torno a la literatura argentina del presente
Nicolás García, Juan José Guerra
- 444 #** El límite del objeto, el límite del método: el caso Oriente
Karen Garrote
- 450 #** Problemática de los pueblos originarios en Argentina, exploración a través de nuestros PGI
María Mercedes González Coll
- 461 #** El futuro llegó hace rato. Realismo y distopía en la literatura argentina contemporánea. Anotaciones sobre *Varadero* y *Habana maravillosa* de Hernán Vanoli
Agustín Hernandorena
- 469 #** Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización: originalidad y avances
María Jimena Irisarri y grupo de investigación
- 482 #** Las escalas de la investigación: local, nacional, regional, comparado. Algunas reflexiones sobre los usos y efectos en la interpretación histórica
Silvina Jensen y grupo de investigación
- 497 #** Reflexiones acerca del uso público de la categoría “genocidio cultural”. Apuntes para expandir la agenda de estudios de la represión
Silvina Jensen

- 511** # Percepción de la (des)cortesía en puestos de atención al público en español bonaerense. Propuesta para el acceso a la perspectiva del empleado
Gisele Julián
- 525** # Filosofía argentina desde la segunda mitad del siglo XX. Testimonios
Celina Lértora Mendoza y grupo de investigación
- 541** # Pensar lo *Otro*: la *Escuela de Kioto* en el contexto de una reflexión intercultural
Santiago Maneiro
- 552** # La China de Borges, el sueño de Foucault
Ignacio Maroun Bilbao
- 556** # La nueva izquierda de los años sesenta y setenta en la historiografía argentina
Lucio Emmanuel Martín
- 566** # Aproximaciones a las condiciones del aprendizaje en el nivel superior. El género como condición del aprendizaje
María Ema Martín, Sandra Marcela Ombroni
- 576** # El silencio y su delimitación como objeto de estudio en la variedad dialectal del español bonaerense
Rocío Soledad Martín
- 591** # El caso del surgimiento de los cartoneros en Bahía Blanca como movimiento social (1992-2017)
Franco Menichelli
- 603** # Problemas metodológicos de estudios experimentales de corrupción: análisis de un caso
Rodrigo Moro y grupo de investigación
- 612** # Legalidades y adolescencia. En tiempo de perversión generalizada
Virginia Mujica, Tomás Scabuzzo
- 617** # La adolescencia en la actualidad
María Luján Muñoz Chaves
- 626** # Psicoanálisis en la universidad: investigar la adolescencia
María Andrea Negrete

- 632 # “Noticias del Astro”: la teoría atómica de Lucrecio en *Los Premios* de Julio Cortázar
Yanina Paola Pascual
- 640 # La práctica y la comunicación de la arqueología: nuevos problemas y perspectivas futuras
María Alejandra Pupio y grupo de investigación
- 652 # Usos y estrategias en la asimetría: literaturas latinoamericanas y argentina de la segunda mitad del siglo XX en el espacio literario internacional
Sergio Raimondi y grupo de investigación
- 660 # Colecciones de sentencias y biografías castellanas en la Edad Media
Alicia Esther Ramadori
- 669 # Análisis en la Babel de los géneros. Abordajes posibles de un apócrifo veterotestamentario
Roberto Jesús Sayar
- 680 # El problema de marco y las emociones como objeto de investigación dentro de la investigación cognitiva. Sobre dificultades y resoluciones
María Inés Silenzi
- 689 # Modulaciones de lo real y procesos de destitución subjetiva en *Can Solar* de C. Godoy y *Bajo este sol tremendo* de C. Busqued
Anabel Tellechea
- 699 # Producción e invención del cuerpo, el sujeto y la vida en filosofías posnietzscheanas y en el pensamiento oriental
Sandra Uicich y grupo de investigación
- 714 # La Sociedad Desigual: nuevas formas del lazo social y su relación con la legalidad instituida
Claudia Marcela Uzarralde
- 725 # Nuevas conformaciones en la literatura y el arte contemporáneos. Reflexiones, desafíos y límites
Ana María Zubieta y grupo de investigación
- 734 # Eje: Corpus fuentes: selección, posibilidades, limitaciones**
- 736 # Panorama actual del teatro universitario bahiense
Carmen del Pilar André

- 745 #** Mujeres, asistencia social y Estado en la década de 1920: los balances de la Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas Argentinas
Lucía Bracamonte, Nicolás Saguí
- 756 #** El problema de las fuentes en la reconstrucción de la intervención Benamo en el Departamento y el Instituto de Humanidades (1973-1974)
Luciano Campetella, Rocío Soledad Martín
- 767 #** Herramientas de análisis del corpus de la comunicación digital en español (CoDiCE): línea del tiempo
Lucía Cantamutto, Cristina Vela Delfa, Leandro Boisselier
- 778 #** Más allá de los pentagramas: fuentes y documentos para la reconstrucción histórica de la música como práctica y representación social
María Noelia Caubet, Guillermina Guillamon
- 787 #** La literatura y la historia del antiguo Egipto
Juan Francisco Coleta
- 797 #** El descubrimiento y la conquista de América en los manuales escolares como fuentes no tradicionales (1998-2015)
Leonardo Nicolás Del Río, Juliana Belén Fatutta
- 807 #** Por qué estudiar la tragedia fragmentaria
Constanza Filócomo
- 817 #** Estrategias visuales del poder real mesopotámico: la intención comunicativa de la estatuaria de Gudea de Lagash
Stella Maris Viviana Gómez
- 831 #** Prácticas artísticas en instituciones de formación no artística: el Teatro Estable en la Universidad Nacional del Sur
Matías A. González
- 841 #** Acerca de la presencia de otras lenguas en el paisaje lingüístico de Bahía Blanca. Detalles (y discusiones) sobre la conformación colectiva de un cuerpo de datos
Yolanda Hipperdinger y grupo de investigación
- 858 #** Posibilidades y limitaciones: sobre la conformación de un corpus digital
Germán Abel Ledesma
- 864 #** Materia y forma: análisis empírico para una tipología del asociacionismo cultural a mediados del siglo XX (Bahía Blanca, 1940-1970)
Juliana López Pascual

- 878 #** La Sociedad Cultural Sirio-Argentina a través de sus estatutos sociales.
(Bahía Blanca, 1921-1954)
Natalia Beatriz Maidana
- 890 #** Fuentes de información en la investigación: entre expectativas y posibilidades
Raúl Armando Menghini y grupo de investigación
- 901 #** ¿Rompecabezas, caleidoscopio o strudel?: cómo ordenar el archivo de Ferrowhite-museo taller
Ana Miravalles, Héctor Herro
- 910 #** Materiales e interrogantes para la reconstrucción del universo de los represores a escala local (Bahía Blanca, Argentina, 1976-1983)
María Lorena Montero
- 922 #** “Asesinato en la catedral”: un posible caso de atentado político contra la iglesia católica bahiense
Mario Pablo Ortiz
- 931 #** *Seniloquium*: desafíos y posibilidades de un camino poco transitado
María Belén Randazzo
- 942 #** Las fuentes coloniales, sus posibilidades y limitaciones: el caso de los documentos de las expediciones a Salinas Grandes
Natalia Soledad Salerno
- 954 #** Imperialismo y género: posibilidades y limitaciones en el diario de viaje *Korea and her neighbors* de Isabella Bird
Magalí Segovia, Leandro Wallace
- 963 #** Los registros de la Arqueología en el sudoeste bonaerense
Rodrigo Vecchi, Romina Frontini, María Cristina Bayón
- 974 #** Los manuales escolares argentinos como fuentes históricas
David Waiman
- 983 # Eje: Desafíos de la divulgación/transferencia**
- 984 #** Prácticas de extensión a partir de la relación soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología en la Universidad Nacional del Sur
Matías Alamo

992 # La consideración de la heterogeneidad en el diseño de los cursos de nivelación en lectura y escritura para la universidad. Responsabilidades compartidas

Guillermina Castro Fox, Patricia Vallejos

1004 # De la investigación a la extensión. Experiencia de construcción de herramientas lingüísticas para el desempeño laboral con la comunidad educativa de Bahía Blanca

Elizabeth M. Rigatuso y grupo de investigación

1029 # Voces de emancipación

Pilmayquen Villanueva

1039 # Buscando a Don Quijote: de la universidad a la escuela

Verónica Marcela Zalba

1053 # Eje: Elaboración de los marcos teóricos-metodológicos

1055 # Las ‘teorías científicas’ y los ‘conceptos científicos’. Su especificidad en las teorizaciones en psicopedagogía

Sandra Bertoldi, María Luján Fernández

1064 # Repensando el concepto de transmisión para la investigación en la escuela secundaria

Viviana Bolletta, Renata Scalesa, Ana Clara García, Melisa Marcos

1074 # Implicación y decisiones metodológicas. Un espacio para la reflexión

María Soledad Boquín

1085 # Imágenes de lo político: metáforas y analogías

Rebeca Canclini y grupo de investigación

1097 # Lo italiano, lo latino y lo romano en “Razón de Italia” de Giovanni Papini. Apuntes iniciales para pensar la relación entre historiografía y política exterior en el fascismo italiano

Bruno Cimatti

1108 # Apuntes para acercarse al estudio de la autonomía y la política exterior argentina desde la Historia

Aldana Clemente

1117 # Políticas públicas y región. Problemáticas teóricas y metodológicas derivadas de su análisis en el cambio de siglo (XIX-XX)

Florencia Costantini

- 1129 #** *¿Brujería, hechicería o kalkutun?* Categorías para el análisis de la agresión mágica entre las sociedades indígenas del área panaraucaña (siglo XVI-XIX)
Joaquín García Insausti
- 1141 #** Entre la violencia y la ética: aproximaciones para investigar ese artefacto llamado “Oriente”
Guillermo Goicochea
- 1149 #** Caracterización de la ciencia tradicional y del enfoque mecanicista desde conceptos lakatosianos
Hipólito Hasrun
- 1156 #** La incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes diseñadas durante el inicio de la trayectoria educativa del estudiante universitario, en la sede CRUB de la UNCo
Norma López Medero
- 1170 #** Aprendizaje y nuevos horizontes de los jóvenes de las escuelas medias nocturnas: algunas aproximaciones teóricas
Betiana Mansilla
- 1176 #** Propuesta metodológica para el análisis de la argumentación en el discurso de la bioética
Sofía Merlino, Patricia Vallejos
- 1184 #** Formación de los docentes universitarios en la UNS: el caso del Departamento de Ciencias de la Salud
Andrea Montano, Ana María Malet
- 1196 #** La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales
Andrea Montano y grupo de investigación
- 1213 #** Roles argumentativos y elecciones lingüísticas: aportes desde la gramática discursiva para el análisis de posicionamientos enunciativos en una polémica
Alejandra Gabriela Palma
- 1223 #** *Site specific*. Utilización como herramienta teórica en la historia regional
Diana I. Ribas

1235 # Imágenes, diseño y poesía contemporánea: una lectura de *Temprano en el aire*, de Laura Forchetti
Verónica Sacristán

1241 # Eje: Prácticas de investigación en instituciones y espacios alternativos

1242 # Psicoanálisis e instituciones
Silvina Agudo, Florencia Fuhr

1252 # Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio
María Inés Barilá y grupo de investigación

1262 # Relato de experiencia: proyecto de extensión universitaria “Entre todas es más fácil”
Graciela Hernández, María Belén Bertoni

1284 # *Praxis* inclusivas en Bahía Blanca: investigación en espacios alternativos/complementarios de educación
Juan Matías Bongiovanni

1293 # Marcas de ley y ritos iniciáticos en tiempos adolescentes actuales
Roberto Elgarte

1302 # Una literatura hospitalaria
Zulma Fernández

1310 # Pensar las prácticas. Entre la investigación, la acción, la extensión y la producción científica
María Belén Bertoni y grupo de investigación

1321 # Relaciones intergeneracionales en la escuela media nocturna: la incidencia del alumno adulto en el aprendizaje de los jóvenes
Florencia Antonella Tobio

1329 # La audiencia programada en las comedias de Plauto
Emilio Zaina

1334 # Eje: Relevancia social de la investigación temas, rol(es) del investigador

1335 # Investigando la adolescencia en la escuela
Jorgelina Fabrizi y grupo de investigación

1343 # Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización: originalidad y avances

María Jimena Irisarri y grupo de investigación

1356 # Sonoteca Bahía Blanca. El paisaje sonoro de la ciudad

Leticia Molinari

1368 # Mujeres y miedo en el espacio urbano de Bahía Blanca

Lucy Pelliza

1376 # Reflexiones sobre la metáfora del mal en la obra de Hannah Arendt

María E. Wagon

Artículo inaugural

La historia como arma.

Juan Carlos Garavaglia, investigador y militante

Mariano Martín Schlez¹

“La preocupación de la historiografía argentina, la francesa, la mexicana o la brasileña tienen que ver con la política y la sociedad de sus respectivos países. Entonces, son las realidades del día, aunque parezca que no es tan así —yo estoy convencido que lo es— las que determinan de algún modo el marco en que se mueve cada escuela historiográfica”.

Juan Carlos Garavaglia (Ravinovich y Zubizarreta, 2015: 7)

1. Introducción

Los ritmos de la producción historiográfica determinan, en muchas oportunidades, que los estados del arte remitan específicamente al contenido de los artículos y libros producidos por los historiadores, relegando el análisis del contexto político y social en el que la investigación fue construida. Este tipo de práctica obtura la posibilidad de clarificar la situación concreta en que el historiador se plantea la tarea de abordar una serie de problemas que, necesariamente, poseen una relevancia social, y no individual.

Con el objetivo de proponer una metodología que busque comprender la historiografía a partir del vínculo orgánico entre la producción científica y su contexto, abordaremos el caso de un historiador que hizo evidente, a lo largo de su carrera estos vínculos: Juan Carlos

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: mmschlez@hotmail.com

Garavaglia. Su fallecimiento, en 2017, produjo sentidos homenajes (Fradkin y Gelman, 2017; Gelman *et al.*, 2017), que han develado diferentes aspectos de su obra y su vida personal. Por nuestra parte, buscaremos dilucidar la relevancia social de su producción historiográfica, evaluando la influencia de la coyuntura histórica, política y social en la elección de los problemas a investigar y las teorías y metodologías utilizadas. En este sentido, no pretendemos una aproximación de tipo personal, sino que buscaremos analizar el vínculo entre su investigación científica, su militancia política y el contexto que determinaba a ambas, tomando como fuentes su autobiografía, junto a entrevistas, a su producción historiográfica, revistas de la época y a un documento del Departamento de Estado de los EE.UU., para una cuestión específica.

2. Estudiar Historia en un proceso revolucionario

A principios de la década de 1960, Garavaglia comenzó estudiando Derecho en la Universidad de La Plata, quedándole de esa experiencia sus primeros vínculos con la izquierda revolucionaria, particularmente con Silvio Frondizi, quien era profesor de la cátedra de historia argentina.² Luego de su paso a la UBA, las investigaciones de James Scobie y las clases de José Luis Romero y Tulio Halperín Donghi, lo determinaron a abandonar Derecho y pasar a la carrera de Historia, en 1966.

Vinculándose con la cátedra de “Historia Social General”, conoció a docentes como el propio Halperín, Reyna Pastor, Alberto Plá y Hugo Rapoport.³ Asimismo, gracias a la elección de una orientación en sociología, Garavaglia realizó diez seminarios en la Facultad de Ciencias Sociales, donde conoció a Juan Carlos Portantiero y Roberto Carri. En aquellos años alternó sus lecturas académicas de Bloch, Carr, Silva Herzog, Postan, Marx, Hamilton, Kula y Rostovtzeff con una formación más empírica, al conocer personalmente a buena

² Garavaglia lo describe como “militante trotskista y profesor de Historia Argentina en Derecho. Hicimos buenas migas y varias veces viajé a Buenos Aires en su camioneta, con un guardaespaldas (...). Me parecía muy paranoico, los hechos demostraron, una vez más, que yo estaba equivocado. Las Tres A lo asesinaron junto a su yerno en la puerta de la casa en 1974. Nunca en su vida había incensado la acción violenta, si bien comprendía algunas de sus razones, pensaba que los que la llevaban adelante, eran unos ‘aventureros políticos’. Los servicios y la derecha nunca se distinguieron por hilar fino con la muerte” (Garavaglia, 2015b: 100).

³ De su relato se desprende su temprana admiración por Halperín Donghi y el disfrute que le provocaban las clases de Reyna Pastor. Del resto de sus profesores de la carrera, Garavaglia sólo rescata a Abraham Rosenvasser y Claudio Sánchez Albornoz, así como los cursos de Latín, de Gerardo Pagés.

parte de la intelectualidad peronista “de izquierda”, como los hermanos Viñas, Abelardo Ramos, Juan Gelman, Rodolfo Ortega Peña, Eduardo Luis Duhalde, Paco Urondo, Rodolfo Walsh y Rodolfo Puiggrós, en su trabajo en la librería y editorial Jorge Álvarez.⁴

El golpe de Onganía y la noche de los bastones largos produjeron un impacto poderoso en la Facultad de Filosofía y Letras, que se convirtió en “un cementerio cultural”, en el que “la policía y (...) los servicios tenían las puertas abiertas y se paseaban como si estuvieran en casa” (Garavaglia, 2015b: 121). Pero el golpe tuvo una consecuencia no buscada: la radicalización política de buena parte de la juventud y de importantes sectores de la clase obrera. Fue por aquel entonces que Garavaglia comenzó a dar cursos de historia en sindicatos y profesorados, adonde había llegado de la mano de Arturo Jauretche. Asimismo, por un vínculo cercano con Carlos Olmedo, el principal dirigente de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), se acercó a la revista *Cristianismo y Revolución*, vinculada a diversas organizaciones político-militares (OPM), en la que dictó cursos de historia argentina a militantes de diversas corrientes (Morello, 2003).

El 28 de junio de 1968, mientras agitaba una huelga, Garavaglia cayó preso, quedando recluido durante un mes en la cárcel de Ezeiza. Allí conoció a militantes de todas las corrientes, a quienes les dictaba charlas de historia argentina. Según sus memorias, “esa experiencia de vida fue absolutamente central para elegir el camino en el que quería continuar” (Garavaglia, 2015b: 143). Poco después, el Cordobazo de 1969, “un movimiento casi ‘espontáneo’ (...) fue para todos nosotros un relámpago esperanzador (...). Sin lugar a dudas, abrió una etapa completamente nueva de la política de la izquierda y de aquella parte del peronismo que comenzará a pensarse como revolucionario” (Garavaglia, 2015b: 132).

3. Materialismo histórico y lucha de clases

1967 sería “el peor de todo ese período (...) el año en el que más sentía que estábamos solos frente a la dictadura y no le hallábamos salida a ese atolladero que nos tenía prisioneros”

⁴ En su autobiografía, Garavaglia evaluó el impacto que le produjo esta convivencia entre académicos y “revisionistas”: “Conocía a casi todos los revisionistas, pero siempre me parecieron que, pese a las buenas preguntas que solían hacer, después las contestaban en forma muy liviana. Además, tenían la manía de convertir a la Historia Argentina en un juego de ‘buenos’ y ‘malos’ —invirtiendo los actores de la historiografía liberal, sin dar ningún salto de calidad y sin tocar siquiera un archivo o como decía Tulio Halperín hablando de Adolfo Saldías ‘torturaba a las fuentes hasta que estas decían lo que él quería’” (Garavaglia, 2015b: 98).

(Garavaglia, 2015b: 131). A fines de año, el día que se confirmó el asesinato del Che Guevara, la policía ocupó la Facultad y golpeó a los estudiantes. Garavaglia “había leído hacía poco el famoso escrito del Che “Crear uno, dos, tres Vietnam es la consigna” presentado en la Tricontinental del año anterior y sentía que podía ser que por allí surgiera la solución (...) Los acontecimientos que se estaban preparando (...) mostrarían más tarde que yo estaba bien lejos de ser el único que imaginaba el futuro de ese modo” (Garavaglia, 2015b: 131). En el origen de este derrotero común, se hallaría el descontento de toda una generación con la democracia proscriptiva argentina y los recurrentes golpes de Estado.⁵

La brutalidad militar, junto con la influencia de la revolución cubana y el prestigio de la estrategia guevarista, fueron una influencia decisiva, junto con

toda una corriente cultural marxista de aquellos años, de gran influencia sobre muchos de los que mirábamos la realidad desde la izquierda en los sesenta (Althusser, pasado con frecuencia por la licuadora devastadora del pequeño libro de Marta Harnecker), nos convenció que el estado era un aparato rodeado de aparatos (judicial, armado, educativo, cultural, ¡simbólico! (...) que existe sólo en nuestras mentes). (...) Claro, si lo que había era luchar contra todos esos aparatos, la política se reducía a los balazos (...). En una palabra, parecía que Nguyen Giap, una lectura de nuestra época, tenía razón: el poder surgía de la boca del fusil (Garavaglia, 2015b: 67).

Este fue el contexto histórico inmediato en el que Garavaglia comenzó a realizar sus primeras investigaciones. Con motivo de la preparación de su tesis de licenciatura, visitó por primera vez el Archivo General de la Nación (AGN), en septiembre de 1967, en búsqueda de conocer mejor la historia colonial

¿Por qué elegí historia Colonial? Porque quería trabajar sobre el comercio, ya que las cuestiones relacionadas con la producción me parecían algo inaccesible todavía (...) Lo que realmente me interesaba eran los procesos productivos y tardé bastante en poder entrar en esas aguas. Pasaron más de cuarenta y cinco años y sigo creyendo firmemente que la vida material marca límites muy concretos al accionar humano y que toda historia

⁵ “Varios de nosotros, estábamos comenzando a pergeñar una idea, madurada lentamente, gracias —entre otras cosas— a la pedagogía que la intervención de los militares en la vida pública nos había enseñado, que esa situación sólo se podía terminar a los fierrazos y no con elecciones mutiladas y apañadas” (Garavaglia, 2015b: 66).

es en el fondo, historia social y como tal, se halla impregnada de vida material (Garavaglia, 2015b: 144).

Evidentemente, la elección de Garavaglia se vinculaba a una opción teórica materialista, que planteaba que el conocimiento histórico debía partir del análisis de la producción en términos sociales, postura que, de alguna manera, conservó toda su carrera. Desde esta perspectiva realizó su primera reseña, en la revista *Los Libros* (Garavaglia, 1969), destacando el vínculo orgánico entre cuestiones políticas y económicas en el tratamiento que León Pomer hizo de la Guerra de la Triple Alianza.

4. Editar, enseñar, investigar, escribir y militar (al mismo tiempo)

Al calor del proceso revolucionario surgió la editorial Signos, que luego derivó en Siglo XXI de Argentina, en cuya fundación participaron Garavaglia, Enrique Tándeter, José Aricó y José Luis Romero, junto a otros intelectuales, en asociación con Arnaldo Orfila Reynal, dueño del Fondo de Cultura Económica (FCE) de México. Tándeter, que conocía a Garavaglia desde la escuela secundaria, en el Nacional Buenos Aires, se lo presentó a Pancho Aricó, dando inicio a una colaboración editorial que se extendería en el tiempo. Mientras que Tándeter cumplía funciones de gerente, Aricó y Garavaglia se encargaban de la producción de los libros y Héctor “Toto” Schmucler y “el Negro” Funes se ocupaban de la difusión. La elección de los títulos a editar se realizaba de forma conjunta, y de las reuniones de directorio participaban José Luis Romero, Leopoldo Portnoy, Mauricio Tenewicki, junto con intelectuales cercanos al director de FCE. Asimismo, eran cercanos a la editorial, aunque no parte de ella, Juan Carlos Portantiero, Oscar Braun y Juan Carlos Torre, entre otros.⁶

⁶ Como parte de esta tarea, Garavaglia editó el libro de Maurice Dobb. En sus palabras, “algunos libros, como los *Studies...* de Dobb, los hice con tanto cariño —el libro me había gustado mucho la primera vez que lo había leído a mediados de los sesenta— que seguí paso a paso todo el proceso, desde la traducción hasta la encuadernación. Los muchachos de la imprenta en la calle Corrientes, todos antiguos militantes del PC, me veían llegar con aprehensión pues cada vez que había que iniciar un pliego, yo controlaba minuciosamente las primeras pruebas y daba el visto bueno, nunca se habían topado con un maniático así” (Garavaglia, 2015b: 148).

Siglo XXI reunió la experiencia del grupo *Pasado y Presente*, de Córdoba, con la militancia cultural de varios intelectuales porteños. A buena parte de ellos los unía su expulsión del Partido Comunista de la Argentina (en 1963), por enfrentar la estrategia de la coexistencia pacífica, planteada por el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS), y su acercamiento a experiencias foquistas, como la del Ejército Guerrillero del Pueblo (Gaido y Bosch Alessio, 2015).

A principios de la década de 1970, Garavaglia fue ayudante de segunda ad honorem en la cátedra “Introducción a la Historia”, de Pérez Amuchástegui, quien, además, era su director de tesis. Sus compañeros más cercanos eran Juan Carlos Grosso, Enrique Tándeter, Luis Alberto Romero, Susana Bianchi, Lilia Ana Bertoni, Hugo del Campo, el “Chango” Andrada, Marta Calviño, Marta Cavilliotti y Alberto Calou, un “grupo (que) se reivindicaba como marxista y no lo ocultaba, pero, estábamos bien alejados de cualquier posición dogmática” (Garavaglia, 2015b: 146). El resto de los docentes, cercanos al titular, estaba en la vereda de enfrente en términos políticos.

Las diferencias teóricas y políticas se expresaron en un enfrentamiento por los textos a incluir en el programa.⁷ El conflicto estalló en un examen final, cuando un grupo de estudiantes reclamó que se incluyeran los textos trabajados en clase por el “grupo marxista” de la cátedra. Frente a la negativa de Pérez Amuchástegui, los estudiantes anunciaron que nadie saldría del aula, lo que fue denunciado al decano, quien llamó a la policía. El resultado: más de 100 estudiantes y docentes fueron llevados a la comisaría en dos furgones de la Guardia de Infantería. Pocos días después, Garavaglia fue apresado en su departamento, lo que evidencia la denuncia de algún “compañero” de la cátedra, por “violencia y privación ilegítima de la libertad”. A sus 28 años, fue encarcelado nuevamente, esta vez en la cárcel de Devoto, de la que fue liberado semanas más tarde, junto al resto de los acusados.⁸

⁷ “Comenzamos a discutir en las clases nuevos textos que no estaban en la lista de los ‘oficiales’ y las discusiones se politizaban cada vez más, al ritmo que la vida política del país se agitaba de modo creciente, pues la acción de los diversos grupos que optaban por formas armadas de intervención política, estaba aumentando a ojos vista” (Garavaglia, 2015b: 154).

⁸ Según relata Garavaglia, la vida en Devoto fue muy similar a su anterior experiencia en Ezeiza: “Fue más intensa intelectualmente, por supuesto. Calou y yo dimos algunas clases de historia a un grupito; yo me ocupé de Historia argentina y Alberto de Historia Moderna europea (...) La discusión política entre todos los grupos era casi inacabable, como había sucedido en Ezeiza y la fractura principal (¡Oh sorpresa!), era la posición frente al peronismo, siendo allí la izquierda ampliamente mayoritaria” (Garavaglia, 2015b: 146).

Luego de este episodio, al salir de la cárcel, su militancia política y gremial en la universidad no lograron evitar su expulsión de la cátedra, junto al resto de los “contestatarios”.⁹ En esa coyuntura, la conciencia de Garavaglia sufrió un salto cualitativo, como él mismo describe:

Cuando me repuse, tomando un baño como la gente por primera vez en semanas (...) fui dándome cuenta que algunas cosas habían cambiado en mí de manera rotunda. Estaba decidido a dar un salto cualitativo, pero no sabía muy bien cómo hacerlo. (...) Me puse a buscar contactos para salir de esa sensación de inacción (...). Por otra parte, seguía trabajando intensamente en la editorial. Dejé de ir tanto al Archivo (sentía que las cosas no estaban para eso), pero preparaba algunos de los textos que después formarían parte del Cuaderno 40 de *Pasado y Presente*, cuyo plan había sido aprobado por Pancho Aricó calurosamente. Era mi segunda prueba como historiador, la primera había sido en 1970 gracias a mi participación en *Polémica*, la colección de historia del Centro Editor con un pequeño escrito sobre el período colonial. Al mismo tiempo, comencé a redactar un trabajo que Tulio Halperín -a quien conocía desde 1965- me había pedido para presentar en el Congreso de Americanistas que se reuniría en Roma en septiembre de 1972. Como se puede ver, me hallaba a dos (y hasta tres) aguas; la política, la editorial -mi medio de vida- y los primeros escauceos en la profesión de historiador. No creía yo entonces que eso fuera contradictorio, sino todo lo contrario. (...) finalmente, la acción política acabó ‘comiéndose’ todo, pero no me arrepiento en lo más mínimo por el hecho de haberlo intentado (Garavaglia, 2015b: 162-163).

Este pasaje resume, como ningún otro, el contexto ideológico, político y social que empujó a Garavaglia a la militancia, por un lado, y a la investigación del comercio y los modos de producción en América Latina, por el otro (Garavaglia, 1970; 1972; 1973; 1975).¹⁰ El

⁹ Sobre el conflicto en Filo, el grupo docente al que pertenecía Garavaglia emitió un comunicado el 1° de mayo de 1971: “Los docentes de Historia y una ciencia social al servicio del pueblo”, en el que se oponían a un plan de división de la facultad. Posteriormente, en noviembre del mismo año, salió “Frente a una Historia que no es la nuestra”, documento en el que se “critica a fondo al eclecticismo idealista de Pérez Amuchástegui en sus posiciones historiográficas (Heidegger, Dilthey, Hartmann, Collinwood, Oakeshott, etc.). Ambos documentos fueron publicados en la revista *Los Libros*, cercana al maóismo, dirigida por Héctor Schmucler. Según Garavaglia, “la crítica se hace desde el marxismo y con el lenguaje típico de la época en el que no faltan los famosos ‘aparatos ideológicos’ del Estado, pero, nuevamente, el documento está bien lejos de ser un panfleto” (Garavaglia, 2015b: 129). Al nivel de toda la facultad de Filosofía y Letras, Garavaglia señala que había dos grandes agrupaciones docentes, una más referenciada con el peronismo, las “cátedras nacionales”, y otra con el marxismo, la “29 de mayo”.

¹⁰ Sobre la colección *Polémica*, ver Taroncher (2006).

proceso revolucionario era el gran motor de su trabajo científico, y su obra daba cuenta de uno de los principales debates políticos de aquel entonces: ¿en qué medida la cuestión nacional trastoca los principios del marxismo, y vuelve necesaria una política específica para América Latina?

En 1972, el regreso definitivo de Perón a la Argentina era un hecho. En Siglo XXI hubo una discusión entre Portantiero, Leonardo Betain y Aricó sobre cómo debía continuar la acción política, con Garavaglia como testigo. Portantiero señaló la imposibilidad de que la guerrilla continúe durante un gobierno elegido “democráticamente”, con el acuerdo de Aricó y la oposición de Betain, resolviéndose la cuestión en el n.º 1 de la nueva época de *Pasado y Presente*, con el que “casi todos los de nuestro grupo en Siglo XXI nos sentimos bien representados” (Garavaglia, 2015b: 169). Allí, se presentó una “Declaración de apoyo al FREJULI”, en la que se planteó que “el único voto clasista es el voto al FREJULI”, debido a que “el peronismo, visto desde la clase obrera, es la forma política que asumió la clase en su lucha para transformar la sociedad; fue y es, por lo tanto, un momento del proceso revolucionario argentino”, y concluyendo que

la izquierda que no vote junto a la clase obrera peronista le hace el juego, objetivamente, al gobierno en su lucha contra la clase. En este caso, la izquierda prefiere un voto programático, ajeno a la realidad, en lugar de un voto clasista (Comisión de apoyo y movilización Córdoba, 1973: 141-143).

En esa coyuntura, la caída de Carlos Olmedo y otros compañeros y amigos de Garavaglia, fueron otro factor que lo acercó a las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), que se encontraban en pleno proceso de fusión con Montoneros.¹¹ Poco después, conoció a Paco Urondo, quien le presentó a Ernesto Villanueva, militante de la Juventud Universitaria Peronista, ligada a “la Tendencia”, que en un futuro cercano ocuparía brevemente el cargo

¹¹ Casi coincidiendo con el conflicto de la cátedra en Filosofía y Letras, cayó en un enfrentamiento Carlos Olmedo, hecho que golpeó a Garavaglia por su cercanía al dirigente de las FAR. Olmedo constituyó un elemento clave en el proceso de acercamiento de las FAR al peronismo, que concluyó con su fusión con Montoneros, luego de su debate con Santucho, principal dirigente del ERP (ver De Santis, 2017). Poco antes había ocurrido lo mismo con otros dos militantes que compartieron prisión con Garavaglia en Ezeiza, Manolo Belloni y Diego Frondizi. A ellos fue dedicada la publicación de la ponencia presentada en el congreso americanista de Roma, en septiembre de 1972. Poco después llegaron a Buenos Aires las noticias de los fusilamientos de Trelew, en donde fue fusilada María Antonia “Pati” Berger, que había sido compañera de Garavaglia en materias de Sociología.

de rector de la UBA, luego de la renuncia de Rodolfo Puiggrós (Acha, 2006: 239). Fue Villanueva, como secretario de la UBA, frente a un pedido de Garavaglia de implicarse orgánicamente, quien le ofreció un cargo en la Universidad Nacional del Sur (UNS), en Bahía Blanca.

5. La “militancia total”: de la “primavera camporista” a la “oscura noche bahiense”

Garavaglia llegó a Bahía Blanca a fines de mayo de 1973, como interventor de lo que en aquel entonces era el Instituto de Humanidades de la UNS, la que “desde la asunción de Cámpora, estaba en manos de un sector ligado a las Orgas” (Garavaglia, 2015b: 171).¹² Como interventor, “mi falta de experiencia en actividades institucionales era total (...) Acompañé dos o tres barbaridades de las que no me siento nada orgulloso. Lo único que rescato de esas funciones fue poder volver a dar clase” (Garavaglia, 2015b: 171). No obstante, la “gestión” universitaria no constituyó su tarea central:

Para mí, lo importante en Bahía era lo que yo había comenzado a hacer fuera de la universidad. Poco a poco (...) me fui comprometiendo en la política ligada a las Orgas (Montoneros y FAR ya se habían unido) en el frente que más me interesaba, lo que la terminología política de la época llamaba ‘trabajar en el territorio’, si bien no podía desentenderme de la universidad y sus problemas. Comenzó así para mí la locura de la militancia total (...) Bahía era para la Orga una especie de *finnis terrae*. ¿A quién se le podía ocurrir, militar en la ciudad que tenía a sus puertas la base de la marina más importante del país, además la jefatura del 5to, Cuerpo del Ejército? ¿Qué albergaba uno de los diarios más reaccionarios de América Latina? ¿Qué tuvo entre sus habitantes a uno de los intelectuales heterodoxos más originales del país, como fue Martínez Estrada, y lo negaba como si nunca hubiera existido? (Garavaglia, 2015b: 172-174).

El 20 de junio de 1973, Garavaglia viajó, junto a varios compañeros, a Ezeiza, a recibir a Perón, en un hecho que comenzó a marcar, en su conciencia, los límites de la experiencia peronista “revolucionaria” y el predominio pequeño burgués de la dirección montonera.¹³

¹² Para un mayor desarrollo sobre la actuación de Garavaglia en Bahía Blanca, ver Grenat y Schlez (2018).

¹³ “En la cara de las familias llegadas desde tan lejos para ver a su líder, se reflejaba el dolor y la tristeza del encuentro fallido (...) Ya había militado un poco a saltos, pero esta masividad, sumada al semblante campesino y popular de muchos de los hombres y mujeres que caminaban al lado nuestro, me emocionó

No obstante, es interesante cómo, en la visión de Garavaglia, la imposición de la “derecha” peronista por sobre la “izquierda”, hacia 1974, estuvo impulsada por un factor externo al peronismo: la supuesta irresponsabilidad del ERP. No obstante, esto no implicaba exculpar a Montoneros, ni tampoco avanzar en una crítica hacia el ERP, cosa que evitó abiertamente, denunciando el macartismo que recorría a las filas peronistas.¹⁴ La lucha política y los límites del programa y la estrategia de Montoneros, comenzaban a desmoralizar lentamente a Garavaglia.¹⁵

Estos límites, junto a la agudización de la conflictividad política, lo llevaron a relativizar la posibilidad de una transformación radical, y a circunscribir su actuación a un mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo trabajador.¹⁶ Por esto mismo, sufrió como una

hondamente (...) Sentía que la palabra ‘pueblo’, de la que uno usa y abusa bastante, adquiriría allí, en medio de esa multitud silenciosa que avanzaba a mi lado, un valor desconocido. Esa noche, me juré a mí mismo que no descansaría hasta no intentar hacer algo por ellos, incluso, si era posible, transformar el mundo (‘Que los pobres coman pan y los ricos, mierda, mierda’, pensé, recordando los cantos revolucionarios españoles de nuestras fiestas de la época del colegio). Ya cuando habíamos estado el 25 de mayo en la plaza, mientras esperábamos la salida al balcón del ‘Tío’ Cámpora (...) Nos sentimos el último eslabón de una cadena que tenía ya años” (Garavaglia, 2015b: 94).

¹⁴ “Cuando volví a la Argentina en 1986, tuve la ocasión de leer bastante sobre la familia Santucho y el ERP. No fue tal mi sorpresa al darme cuenta que los Santucho eran (y de lejos) mucho más ‘criollos’ en sus valores culturales e incluso en su prosapia que la mayoría de nosotros, los de la izquierda peronista. En mi época de militante peronista se los tenía por exóticos trotskistas que no entendían la realidad argentina y debo confesar, con vergüenza, que yo también caí en esa trampa; esta viene de lejos y era (¿es?) un discurso habitual en el peronismo, como lo vemos hoy, pues apenas se rasca un poco, un cierto tufillo macartista, aparece nuevamente a la luz” (Garavaglia, 2015b: 208).

¹⁵ “Nuestra posición política frente a Perón se deterioraba día a día y estábamos cada vez más aislados, corridos por la izquierda por el accionar del ERP y por la derecha por los grupos sindicales y las Organizaciones paramilitares de choque, más o menos amparadas desde el poder o directamente armadas por él como era el caso de la Triple A (...) A esta altura, las dudas que había empezado a tener desde hacía un tiempo y que se hallaban como escondidas en una capa subterránea de mi consciencia, comenzaron a aflorar paulatinamente. Me sentía por momentos como un autómatas, alguien que realiza acciones casi sin poder pensarlas, pero que cree que está cumpliendo con su deber. Planteé varias veces la cuestión, pero era inútil, ninguna Organización político militar está en condiciones de escuchar esas cosas, forman parte de las exigencias que resultan inaudibles, no se pueden oír” (Garavaglia, 2015b: 110).

¹⁶ Decía Garavaglia sobre su militancia en 1974: “pequeños triunfos y muchos fracasos fueron el pan de cada día. Pero, si algo me interesaba de la acción política en aquel contexto, era justamente eso, pues podía —en los pocos momentos de ‘éxito’— estar seguro que, si no lograba ‘transformar el mundo’, estaba a mi alcance, al menos, modificar algunas de las condiciones más duras que castigaban a los compañeros de los barrios” (Garavaglia, 2015b: 177).

contradicción irresoluble el paso a la clandestinidad de Montoneros, que supuestamente encerró a la organización en una lógica militar que la habría aislado de las masas.

En esa avanzada salvaje, Garavaglia denuncia el papel del propio Perón, recordando como un momento clave al 1° de mayo de 1974, cuando Perón calificó de “imberbes” a los *montos*, provocando su retirada de la Plaza de Mayo. Luego de participar de la movilización, Garavaglia regresó a Bahía debatiendo con sus compañeros sobre lo sucedido. Retrospectivamente, consideró que

nuestra postura (...) era insostenible dentro del peronismo; en vida de Perón no se podía estar contra él, esto era ir a contramano de una de las esencias del peronismo. Pero, también es cierto que el propio Perón ya hacía tiempo que nos estaba echando del peronismo tal como él lo entendía (Garavaglia, 2015b: 180).

En este sentido, Garavaglia considera que, luego del triunfo electoral de marzo de 1973, el

desencuentro entre Perón y las organizaciones armadas peronistas fue creciendo y pienso que las responsabilidades deben ser bien repartidas. Tanto Perón (...) como los dirigentes de las Organizaciones armadas surgidas del peronismo (...) colocaron sus ladrillos en la construcción de la vía infernal que decidimos entre todos” (Garavaglia, 2015b: 180).

Como es evidente, en este balance se rastrean, aún, elementos de la vieja teoría de los dos demonios, aunque Garavaglia niegue su elemento central, a saber, que las OPM hayan constituido aparatos desgajados de la sociedad.¹⁷ Por otro lado, avanza en un tema que aún es tabú para muchos peronistas, como lo es el papel de Perón en la creación de la Triple A:

Mario Cámpora le escuchó decir a un enojado Perón que lo que se necesitaba en la Argentina era un ‘Somatén’ (...) Era obvio que esto prefiguraba en forma evidente a

¹⁷ “¿Cómo, los que participaron en la guerrilla no deberían también ser juzgados? Creo que nuestra generación ya pagó muy caro por sus acciones, allí están las listas de los fusilados sin proceso, de los torturados y de los mutilados, de los tirados al mar en vida, de los desaparecidos, de las abuelas sin nietos, de los padres sin hijos, de los hijos sin padres, de los exiliados de afuera, de los exiliados de adentro, de los que fueron destruidos moralmente, como de los que perdieron toda esperanza y caminan desde entonces con la cabeza gacha. No parece un precio irrelevante” (Garavaglia, 2015b: 208).

engendros como la Triple A y otros similares que se organizaron desde el gobierno cuando Cámpora fue obligado a dejar la presidencia (...) La ingenuidad (¿ficticia o real?) de la conducción de la Orga, como la bien real de casi todos nosotros al imaginar que estas barbaridades se hacían a espadas de Perón -la teoría del ‘cerco’- fue la cereza sobre el postre del desastre anunciado (Garavaglia, 2015b: 182).

Luego de que, el 12 de junio de 1974, Perón convocara a la Plaza de Mayo y las masas obreras respondieron masivamente, “la Orga, al menos en Bahía Blanca, perdió completamente el tren (...) la sorpresa fue total y mostró claramente quien era el que realmente conducía el peronismo” (Garavaglia, 2015b: 183). En el discurso que preanunciaba su muerte, muchos Montoneros, entre ellos Garavaglia, consideraron que la desaparición física del general Perón despejaría finalmente el campo de lucha contra la derecha y la Triple A. No obstante, Garavaglia encarna la dificultad, incluso para un científico de su calidad, para llegar a la evidente conclusión de que Perón era el corazón de la reacción contrarrevolucionaria, y no desarrollaba una política “centrista”:

Ese fin (...) no hizo sino acentuar la represión y dio por terminado, en forma clara y evidente, el período comenzado en marzo de 1973. La muerte de Perón nos desamparó, pues pese a todo, él siempre intentó conducir por el centro al movimiento, su desaparición lo volcó claramente a manos de López Rega y su banda de asesinos, con la verdadera derecha expectante detrás para tomar las riendas cuando el ‘Brujo’ terminase cayendo como una fruta madura, tal como todos pensaban que iba a suceder (Garavaglia, 2015b: 184-185).

El golpe de gracia fue al regresar a Bahía, donde fue consciente hasta qué punto Montoneros se había separado de los intereses de las masas trabajadoras y “después de tanto esfuerzo, después de tanto trabajo y de correr tantos riesgos, me encontraba en la vereda de enfrente de donde hubiera querido estar” (Garavaglia, 2015b: 185).¹⁸

¹⁸ “Mi visita al barrio esa mañana me mostró hasta qué punto nos habíamos alejado del sentir popular, hasta qué punto la estrategia crecientemente militarista de la Orga nos había aislado y llevado a romper los puentes gracias a los cuales, teóricamente, debíamos cumplir nuestra función de engranaje de comunicación entre las bases y la Organización. Yo no dije nada ese día (...) pero (...) nos sentimos que nos hallábamos ante un callejón sin salida (...). El hombre que había marcado la política argentina desde que yo tenía uso de razón acababa de morir y su popularidad y renombre parecían casi intactos entre las clases populares. Fue ese uno de los momentos en que me di cuenta que ya no sabía muy bien qué estaba haciendo en esa etapa de Montoneros. Todas las dudas que se me habían ido acumulando a lo largo de

Poco después, mientras estaba parado en un semáforo, un auto se alineó a su lado y, mostrando ostensiblemente una 45, el conductor le espetó: “zurdo, vos todavía no te enteraste, pero ya estás muerto” (Garavaglia, 2015b: 188). Según el propio Garavaglia fue el miedo, expresión de su pérdida de confianza en que la Organización podría cumplir las antiguas expectativas de un cambio radical (como en Cuba, China y Vietnam), el que lo decidió a abandonar la militancia.¹⁹

6. Sobrevivir

Luego de su salida de Montoneros, Garavaglia no se fue de Bahía. Continuó dictando clases y preparó “un seminario sobre temas teóricos, analizando un pequeño grupo de estudiantes sobre la *Introducción a la Crítica de la Economía Política*, de Marx” (Garavaglia, 2015b: 193). Pero en julio de 1975 asumió, como ministro de Educación, Oscar Ivanissevich, con la consigna “No al ingreso irrestricto, no al gobierno tripartito... no a la infiltración marxista” y “a fines de 1975, nos echaron a todos los que tenían un pasado sospechoso en la Universidad de Bahía Blanca, como ya había ocurrido en Buenos Aires y en otros lugares” (Garavaglia, 2015b: 194). El 1° de marzo de 1975, el ministro clausuró la Universidad Nacional del Sur y dejó cesante a todo su personal. Por aquel entonces, el gobierno peronista denunciaba un plan de infiltración marxista en la UNS, cuyo corazón se encontraría en el Departamento de Economía.

Garavaglia huyó de Bahía hacia Buenos Aires, dedicándose, en su clandestina y corta estancia, a corregir libros para Ediciones de la Flor y Siglo XXI, al tiempo que hacía trabajo de archivo para historiadores radicados en el exterior, como James Scobie y Sempat

ese año se volvieron a concentrar en ese crucial acontecimiento. Después de tanto esfuerzo, después de tanto trabajo y de correr tantos riesgos, me encontraba en la vereda de enfrente de donde hubiera querido estar” (Garavaglia, 2015b: 185).

¹⁹ Aunque, según sus palabras, “era un auténtico perejil”, no fue sencillo obtener el permiso para abandonar la organización, el que finalmente le fue concedido luego de varias reuniones. Su balance final, es contradictorio: “Escribir, lamentando errores del pasado que, por definición, son irreparables, es un ejercicio cruel, pero es inevitable si la exigencia es que estas páginas transmitan un poco de objetividad acerca de la experiencia en ese pasado. Descargar esos errores exclusivamente sobre la Organización, sería sólo una forma bastante cobarde de escapar a la propia responsabilidad. Lo que hicimos, lo hicimos entre todos, teniendo claro, por supuesto, que el grado de responsabilidad no es el mismo para cada uno de nosotros” (Garavaglia, 2015b: 191).

Assadourian. A la par, retomó su propio trabajo de archivo, en el AGN, obteniendo los materiales para sus análisis del comercio exterior rioplatense colonial, el que ya comenzaba a verse vinculado estrechamente a los mercados internos (Garavaglia, 1976; 1977). Dispuesto a irse debido a que el golpe era inminente, buscó becas en el exterior. Tulio Halperín no pudo encontrar ninguna en Oxford, y finalmente aplicó a una en Francia. No obstante, por un encuentro casual en la estación de Constitución, un compañero que aún permanecía en Montoneros alertó a Garavaglia que el Ejército lo buscaba en Bahía, y que no podía permanecer sin seguridad en Buenos Aires.

Garavaglia, al igual que decenas de intelectuales militantes bahienses, entre los que se destacaba el caso de otro historiador, José Carlos Chiaramonte, estaba siendo buscado por el ejército para ser apresado lo que, en aquel entonces, implicaba una alta probabilidad de ser desaparecido. Los documentos del Departamento de Estado de los EE.UU., que presentamos a continuación, prueban la existencia fehaciente de estas listas:

List of the accused in the trial for "ideological infiltration" at the National Southern University (Universidad Nacional del Sur) in Bahía Blanca, Argentina

Imprisoned:

List given in the newspaper "La Nación" of August 5, 1976, p. 1: Economists: Heber Nazareno Tapatta, Luis Alberto Rodríguez, Anahí Rodríguez de Tapatta, Carlos Alberto Barrera, Miguel Angel Arias, Eduardo Alfredo Villamil, Dolio Heraclio Sfascia, Alberto Constante Barbeito, Horacio Ciafardini; Victor Manuel Schillizzi, bachelor in literature, former academic secretary of the local branch of the Universidad Tecnológica Nacional; Héctor Pistonessi Castelli, accountant; lawyers: Rafael Luis Laplaza and Víctor Benamo (former Rector); physician: Mario Carlos Aggio; social worker: Stella Maris Ramírez de Custodio; Mario Usabiaga, professor of Humanities, former Secretary of the Union of non-teaching staff; Hugo Reinaldo Sartison, printer, student.

List published in the newspaper "La Opinión" of November 13, 1976 p. 1: all the imprisoned mentioned in this list are former professors of the Humanities Department: Hugo Osvaldo Del Campo, Edgardo Arturo Trigo, Marta Natividad Pantano de Bosco, Daniel Villar, Félix Gustavo Schuster, Marcos Luis Isabal, Celia Taich de Rotstein, Ana María Pucciarelli. The last one was given parole shortly afterwards; Pantano de Bosco was freed in January; Isabal and Villar, in March.

Wanted:

List of 8.5.76: Gustavo Malek, former Rector of the University and former Minister of Education, apparently the order for his arrest has been dropped; Roberto Domecq, former Rector of Universidad Nacional de Comahue; Augusto M. Pérez Lindo, former academic secretary of the University; Enrique Rubén Melchior, Bruno León Susani; Ernesto Aníbal Bilder, Juan Pedro Drisaldi, Víctor Morón, Gustavo Mosconi, Roberto Aníbal Sala, Alberto Mario Federico, Héctor Hércules Gambarotta, José Luis Coraggio, all of the Economics Department; José Carlos Chiaramonte, historian; Hugo M. Zilliani and Gregorio Diaz, members of the non teaching staff union.

List of 11.13.76: Mario Merlino, former academic secretary of the Humanities Department; Nora Francisca Barba, Eva Beatriz Ocampo, Oscar Rubén Bag, Jaime Rest, Myriam Hilda Najt, María Angélica Semilla, Ana María Damiani de Alvarez, Mario Sing Shuhan, María Elena Fasani, Lidia Esther Henales, Fructuosa de la Flor, Alicia Poloniatto, Sergio Tristán Giusti, María Bruzzo, María Rosa Balducci, Oscar Julio Galfre, Juan Carlos Garavaglia, Esther Beatriz Iglesias, Beatriz Folledo, Sonia Calderoni, Lucía Isabel Torres de Villanova, Lucio Iurman, Beatriz Thelma Sagarzazu, Cora Escolar, Héctor Alberto Alimonda, Duilio Biancucci (Catholic priest), all of the Humanities Department.

Fuente: State Argentina Declassification Project (1975-1984), U.S. Department of State, 04 July 1978.

Gracias al dinero que le dieron sus padres, Garavaglia emprendió su exilio hacia España. Antes de partir, intentó despedirse de sus compañeros de Siglo XXI, pero el chofer del colectivo no se detuvo en la parada solicitada porque veía incidentes: era la policía clausurando la editorial y llevándose detenidos a dos miembros de su dirección.

7. El exilio: viejos problemas, en nuevos lugares

Luego del golpe de estado de 1976, el primer día que se habilitó la posibilidad de viajar al exterior, el 3 de abril, Garavaglia inició su exilio en Madrid, donde fue recibido por Javier Abásolo, Javier Pradera y Saverio Tutino, de Siglo XXI España. Su primer trabajo para la editorial fue la traducción de *Gramsci et l' état*, de Christine Buci-Glukzman, lo que constituía un anuncio de los tiempos ideológicos por venir. Posteriormente pasó a Francia, donde profundizó sus investigaciones sobre el mercado interno colonial, bajo la dirección de Ruggiero Romano (Garavaglia, 1978). Trabajo que lo llevó a obtener el título de Doctor en Historia, en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) de París, en 1979, con una tesis titulada “La production et la commercialisation de la Yerba Mate dans l'espace

péruvien : XVIe-XVIIIe siècles”, que se publicaría luego en México como *Mercado interno y economía colonial* (Garavaglia, 1983). Es evidente que Garavaglia continuó investigando sobre las mismas problemáticas que lo preocuparon la década pasada, a saber, los modos de producción en América Latina colonial.

En 1980, se dirigió al corazón del exilio argentino en el mundo: México. Allí, impartió docencia sobre historia argentina y latinoamericana en la Universidad Autónoma Metropolitana - Ixtapalapa, entre 1981-1986, continuando sus investigaciones en torno a los mercados internos, enfatizando en el estudio de los diversos actores sociales que los dinamizaban. En sus palabras, “fueron los censos los que nos permitieron hablar de otras cosas, así pudimos dejar de hablar solo de estancias y peones y ver lo que teníamos delante de nuestras narices” (Rabinovich y Zubizarreta, 2015: 7). En colaboración con Juan Carlos Grosso, comenzó un proyecto de investigación que buscó reconstruir las bases cuantitativas de los mercados internos en la Nueva España del siglo XVIII, que mantuvo hasta mediados de la década de 1990, cuando ocurrió la inesperada muerte de Grosso (Garavaglia y Grosso, 1987; 1994; 1996).

8. Una transición de nuevo cuño: de los modos de producción al problema del Estado

Garavaglia regresó a la Argentina exactamente diez años después de su exilio, el 3 de abril de 1986, como docente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) de Tandil. Encontramos una continuidad en la problemática de sus investigaciones: una ponencia, presentada en el congreso americanista de Manchester, en 1982, se convirtió en un artículo que comenzó a revisar la imagen de la campaña colonial presentada por la historiografía “tradicional”, a partir de un análisis de los diezmos de la región rioplatense (Garavaglia, y Meléndez, 1985). Garavaglia avanzaba, como en el caso mexicano, en la descripción de las relaciones sociales en el campo, arribando a conclusiones que modificaban la imagen de una campaña binaria, de hacendados y peones, en un programa de investigación que perduraría hasta el siglo XXI (Garavaglia, 1987; 1999a; 1999b; 2009a; 2009b).

Durante su estancia en la Argentina, desarrolló su colaboración con Jorge Gelman, Raúl Fradkin, José Luis Moreno y Blanca Zeberio, para impulsar, desde el Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS) tandilense, un programa de revisión completo de las relaciones sociales en la campaña rioplatense, fundamentalmente durante el período de transición del

siglo XVIII al XIX (Garavaglia y Moreno, 1993; Garavaglia y Gelman, 1995; Garavaglia, Gelman y Zeberio, 1999; Garavaglia y Fradkin, 2004; 2006).

En 1991 regresó a Francia, como director de estudios de la *Ecole*, y poco después, estrechó un vínculo de colaboración científica y amistad con Juan Marchena Fernández, asumiendo como Director del Máster en Historia Latinoamericana de la Universidad Internacional de Andalucía, sede iberoamericana de Santa María de la Rábida (1995-1997), y luego como Co-director del programa de Doctorado en Historia Latinoamericana, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (1999-2001). En esta etapa de su carrera, y probablemente con la influencia de Marchena, un especialista de la historia militar colonial, Garavaglia abordó un problema que encuentran su raíz en los 70 latinoamericanos. “¿Cómo fue que nuestros militares hicieron lo que hicieron?” (Garavaglia, 2015b: 205) fue una de las preguntas que llevó a Garavaglia al estudio de los orígenes del ejército argentino, como parte de un análisis holístico sobre los orígenes del Estado-Nación en América Latina, en el siglo XIX (Garavaglia, 2011; Garavaglia, Pro Ruiz y Zimmerman, 2012). Se trataba de un problema que recorría a la historiografía argentina y latinoamericana, por un lado, por la forma ideológica que adquirió la derrota, con la imposición de la teoría de los “dos demonios”, en la que se consideraba a los militares como la institución de mayor responsabilidad en el golpe (junto a las organizaciones armadas); por el otro, debido a la reinstauración democrática de la década de 1980, en la que el Estado aparecían como la clave para obtener el desarrollo nacional, obturado por la “violencia política” que aquejaba a la región desde la constitución misma de las naciones, el siglo pasado (Sabato, 1999).

Al encarar estos temas, la concepción de Garavaglia, tanto del sistema político, como del Estado, habían cambiado respecto de las que mantenía en los 70. En 2014, denominaba “democracia real” (en el mismo sentido del socialismo real) a la que, en los 70, llamaba “democracia burguesa”. El Estado ya no era un aparato, que podía ser destruido o tomado, sino un “campo de fuerzas”, móvil, en el que se desarrollaba

una lucha feroz entre los grupos de presión (desde los sindicatos hasta las empresas más concentradas, pasando por todos los niveles de los sectores económicos organizados), los partidos políticos, los medios de comunicación (...), más los funcionarios y políticos que se hallan al frente de ministerios y reparticiones públicas (Garavaglia, 2015b: 202).

¿Qué explica estos cambios? ¿Por qué la consciencia de Garavaglia se movió en ese sentido? Sólo un análisis de su balance de la derrota sufrida en los 70 y de su experiencia en

el exilio, así como de la situación objetiva de las fuerzas sociales a escala mundial puede responder a estas preguntas.

En principio, es interesante observar cómo se manifestó esta transformación política en los trabajos de investigación de esta etapa. Allí se observan algunas de las preguntas que enunció al final de su autobiografía: todo un programa de investigación al servicio de comprender de dónde surgió esa “concepción militarista y aparatista de las luchas políticas” en la Argentina.²⁰ En este sentido, diferencia la respuesta que dio el Estado argentino frente al surgimiento de la lucha armada, de lo ocurrido en los casos fascistas europeos. Y de allí surgió otra de sus preocupaciones: explicar las particularidades de los Estados latinoamericanos en términos comparativos, bajo el prisma de un problema político de primer orden: ¿cuándo un Estado se convierte en asesino?²¹

Luego de abandonar la EHESS, Garavaglia se radicó en la Universidad Pompeu Fabra, en Barcelona, donde dirigió el proyecto “State Building Process in Latin America”, con el objetivo de dilucidar los orígenes de los Estados latinoamericanos, así como el vínculo que este proceso tuvo con el tipo de relaciones sociales predominantes en la colonia y el proceso revolucionario independentista, así como con las guerras posteriores que aquejaron a la región (Garavaglia, 2013; 2015a). Por su parte, su propia experiencia coadyuvó en la elección de los aspectos claves para analizar la cuestión estatal: las fuerzas militares, la burocracia y las finanzas públicas. La última etapa de este proyecto, encarada desde el CONICET, se concentró en la guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay, en la que el problema de los orígenes del Estado se vincula a la constitución de una fuerza militar a escala nacional (Garavaglia, 2017).²²

²⁰ Garavaglia hace suyas las hipótesis de Portantiero en *Los usos de Gramsci*, quien sostenía que el modelo de organización de Gramsci hace posible “el diseño de una estrategia no reformista ni insurreccionalista de la conquista del poder”. Esto era necesario porque “el poder debe ser concebido como ‘una relación de fuerzas sociales a ser modificada’, y no como una institución que debe ser ‘tomada’” (Portantiero, 1977: 20, 22).

²¹ “Todos los Estados tienen secretos y oscuros subterráneos, pero de eso a promover la existencia de la Lubianka o la ESMA, hay un trecho tan grande porque la diferencia ya no es cuantitativa, sino cualitativa. Es el paso a un Estado asesino” (Garavaglia, 2015b: 204).

²² “La Guerra del Paraguay es el último rescoldo que quedaba del conflicto entre Portugal y España, y en relación a las pretensiones imperiales del Brasil sobre el Río de la Plata. Mi idea con este trabajo es terminar de estudiar el problema de las fuerzas de guerra en el Río de la Plata, es decir, ver el proceso de construcción estatal y el proceso de construcción de un ejército argentino, ya no un ejército de la Confederación o de Buenos Aires, sino un verdadero ejército nacional. Luego de la batalla de Pavón, la

Al momento de jubilarse, Garavaglia acometió una nueva problemática, referida a la metodología empleada en las ciencias sociales para evaluar las investigaciones. En una carta a sus compañeros de la Pompeu Fabra, discrepa con la metodología usual de evaluación, proveniente de las ciencias “duras”, que privilegia el puntaje de artículos sobre libros, los que, en su visión, constituyen el corazón del trabajo del historiador (Garavaglia, 2015c).²³ Asimismo, batalló contra la metodología de evaluar un artículo a partir de la importancia de la revista en que fue publicado, o la cantidad de veces que fue citado explícitamente, alentando la búsqueda de nuevas ideas correctas, el correcto manejo del estado del arte y la utilización de fuentes inéditas.²⁴

La historia como arma

Como el propio Garavaglia describió, este programa de investigación se dio al calor de una evolución teórica y política que no lo separó del todo del materialismo histórico, aunque se mantuvo en el campo de la historia social, sin evolucionar hacia el posmodernismo, como muchos de sus colegas:

Guerra del Paraguay se ubica en el centro de este proceso de construcción” (Rabinovich y Zubizarreta, 2015: 2).

²³ “Darle a un libro de historia, de filosofía, de ciencias políticas o de análisis literario, producto de una larga investigación, casi el mismo peso al de un artículo, colocándolo además, siempre en un segundo plano, es sencillamente ridículo para nuestro ámbito y termina exponiendo a los jóvenes a que, una vez terminada la tesis, en vez de seguir trabajando para asentar la investigación y poder comenzar a redactar su primer libro, despedacen su tesis en ocho artículos que serán publicados en ocho revistas distintas. Revistas que obviamente, misteriosos comités, decidieron calificar como A, B o C. Con nuestras carreras profesionales está pasando ahora lo mismo que ocurre en las editoriales cuando se elige un libro: todo debe ser breve y de venta rápida. Porque para los jóvenes investigadores el presente se les presenta así: carreras cortas, diplomas rápidos, artículos breves y sobre todo, “temas de punta” (Garavaglia, 2015c: 29).

²⁴ “¿Quién decide que un libro o un artículo son serios y contribuyen a discutir nuevos problemas relevantes de nuestras disciplinas? Hay decenas de casos, en los que un buen artículo ha tenido una difusión, mensurable de manera mucho más compleja que una cantidad **n** de citas en *Google Academic* y que no ha sido necesariamente publicado en la revista A o B (...) Por citar solo un ejemplo: en historia, uno de los elementos que deberían entrar en la evaluación de un joven candidato, sería verificar si sus artículos o libros son el resultado, no solo del conocimiento de la historiografía del problema, sino también, del hecho de haber transitado los archivos y haber utilizado fuentes de primera mano inéditas.” (Garavaglia, 2015c: 29).

Cuando salí de la Argentina y empecé a trabajar en las bibliotecas de París para hacer mi tesis de doctorado tuve oportunidad de leer más sobre historiografía francesa post Escuela de Annales, pero comencé a ver otras cosas distintas, sobre todo el triunfo de la historia cultural, que no me interesó tanto, con todo respeto por quienes la hacen. Después me fui a México y tomé contacto con una historiografía completamente diferente, tanto en relación a la argentina como a la francesa, aunque tenía mucha influencia de esta última, particularmente de la historia cultural. En el mismo momento, ya en Francia, me había interesado en los marxistas ingleses. Cuando hicimos la experiencia de trabajar en la editorial Siglo XXI en los años setenta, no casualmente publicamos el libro de Maurice Dobb (1971). También me gustaban Christopher Hill, Rodney Hilton, Eric Hobsbawm y por supuesto, Edward Palmer Thompson, quien para mí es el punto culminante de esta escuela porque en él se aúnan una exigencia muy fuerte acerca de la vida material más una parte de la historia cultural, que la diferencia de la otra me gustaba mucho porque era una historia cultural que no estaba despegada de sus condiciones materiales de producción (Rabinovich y Zubizarreta, 2015: 5-6).

Los debates en torno a las virtudes y límites del marxismo británico, y de la forma en que Garavaglia y toda una generación de historiadores se apropió de sus enseñanzas, así como de la utilización de teorías chayanovianas para la campaña bonaerense merecen un tratamiento independiente a este trabajo. No obstante, debemos señalar aquí que su trayectoria lo delimita de un conjunto de investigadores que, al calor del “giro lingüístico”, abandonaron el objetivo de escribir una “historia total”, cosa que Garavaglia sostuvo hasta el final de su carrera, y que tuvo su mejor expresión en la obra general sobre América Latina que redactó con Juan Marchena (2005).

Es decir que, más allá de las críticas teóricas, metodológicas e, incluso, políticas, que pudiéramos realizar a su obra, concluimos en un reconocimiento: la defensa de una historia científica que, al mismo tiempo, otorgue respuestas a los problemas de la sociedad presente, con el objetivo de construir un futuro mejor. La obra de Juan Carlos Garavaglia expresa la irrelevancia de continuar dividiendo a la historiografía entre “académicos” y “militantes”.

En épocas en que cientos de investigadores becarios quedan sin empleo porque el Estado (y el “sector privado”) “evalúa” que no son necesarios para el desarrollo científico del país; cuando vuelven a la palestra las luchas contra el ajuste en ciencia y educación, y se ataca nuevamente a las ciencias humanas y sociales, consideradas inútiles para generar dividendos en el corto plazo, esta última intervención de Garavaglia confirma que su trabajo estuvo, a lo largo de toda su carrera, orgánicamente vinculado a los problemas que aquejaron a la

sociedad, no sólo argentina y latinoamericana, sino también global. Nos corresponde a nosotros aprender de su experiencia, y seguir defendiendo a la historia como arma.

Bibliografía

- Acha, O. (2006), *La nación futura. Rodolfo Puiggrós en las encrucijadas argentinas del siglo XX*, Buenos Aires, Eudeba.
- Comisión de apoyo y movilización Córdoba (1973), “El único voto clasista es el voto al FREJULI (Declaración, marzo de 1973)”, en: *Pasado y Presente*, n.º 1 (Nueva serie), Año IV, pp. 141-144.
- De Santis, D. (comp.) (2017), *La polémica FAR-ERP*, Buenos Aires, Ediciones Sudestada.
- Fradkin, R. y Gelman, J. (2017), “Juan Carlos Garavaglia, Hasta siempre”, en: *Anuario IEHS*, vol. 32, n.º 1, pp. 7-18.
- Gaido, D. y Bosch Alessio, C. (2015), “José María Aricó y el grupo Pasado y Presente. ‘Una rara mezcla de guevaristas togliattianos’”, en: *En Defensa del Marxismo*, n.º 44, pp. 173-208.
- Garavaglia, J. C. (1969), “Reseña *La guerra del Paraguay ¡Gran negocio!*, de León Pomer”, en: *Los libros*, n.º 5, pp. 26-27.
- Garavaglia, J. C. (1970), “Comercio colonial: expansión y crisis”, en: *Polémica. Primera historia argentina integral*, n.º 5, Buenos Aires, CEAL.
- Garavaglia, J. C. (1972), “Reducciones y pueblos de indios”, en *Documentos de Polémica*, n.º 29, Buenos Aires, CEAL.
- Garavaglia, J. C. (comp.) (1973), *Modos de producción en América Latina*, Buenos Aires, Pasado y Presente.
- Garavaglia, J. C. (1975), “Las actividades agropecuarias en el marco de la vida económica del pueblo de indios de Nuestra Señora de los Santos Reyes Magos de Yapeyú, 1768-1806”, en: Florescano, E. (coord.), *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, México, Siglo XXI, pp. 464-486.
- Garavaglia, J. C. (1976), “El ritmo de la extracción de metálico desde el Río de la Plata a la Península, 1779-1783”, en: *Revista de Indias*, vol. 36, n.º 143/144, pp. 247-268.
- Garavaglia, J. C. (1977), “El Río de la Plata en sus relaciones atlánticas: una balanza comercial, 1779-1784”, en: *Moneda y crédito: revista de Economía*, pp. 75-101.

- Garavaglia, J. C. (1978), “Un capítulo del Mercado interno colonial: el Paraguay y su región (1578-1682)”, *Nova Americana*, n.º I, Torino.
- Garavaglia, J. C. (1983), *Mercado interno y economía colonial*, México, Grijalbo.
- Garavaglia, J. C. y Meléndez, D. (1985), “Economic Growth and Regional Differentiations: The River Plate Region at the End of the Eighteenth Century”, en: *The Hispanic American Historical Review*, vol. 65, n.º 1, pp. 51-89.
- Garavaglia, J. C. y Grosso, J. C. (1987), *Las alcabalas novohispanas, 1776-1821*, México: Archivo General de la Nación, Dirección del Archivo Histórico Central / Banca Cremi.
- Garavaglia, J. C. (1987), *Economías, mercados y regiones*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Garavaglia, J. C. y Fradkin, R. (1992), *Hombres y mujeres de la colonia*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Garavaglia, J. C. y Moreno, J. L. (comp.) (1993), *Población, sociedad, familia y migraciones en el espacio rioplatense. Siglos xviii y xix*, Buenos Aires, Cántaro.
- Garavaglia, J. C. y Grosso, J. C. (1994), *Puebla desde una perspectiva microhistórica. Tepeaca y su entorno agrario: población, producción e intercambio (1740-1870)*, México, Universidad Autónoma de Puebla / UNICEN.
- Garavaglia, J. C. y Gelman, J. (1995), “Rural History of the Rio de la Plata, 1600-1850: Results of a Historiographical Renaissance”, en: *Latin American Research Review*, vol. 30, n.º 3, pp. 75-105.
- Garavaglia, J. C. y Grosso, J. C. (1996), *La región de Puebla y la economía novohispana: las alcabalas en la Nueva España 1776-1821*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla.
- Garavaglia, J. C. (1999), “Un siglo de estancias en la campaña de Buenos Aires: 1751-1853”, en: *The Hispanic American Historical Review*, vol. 79, n.º 4, pp. 703-734.
- Garavaglia, J. C., Gelman, J. y Zeberio, B. (comps.) (1999), *Expansión capitalista y transformaciones regionales. Relaciones sociales y empresas agrarias en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, La Colmena - UNICEN.
- Garavaglia, J. C. (1999a), *Poder, conflicto y relaciones sociales. El Río de la Plata, xviii-xix*, Rosario, Homo Sapiens.
- Garavaglia, J. C. (1999b), *Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense, 1700-1830*, Buenos Aires, IEHS - Ediciones de la Flor y Universidad Pablo Olavide.

- Garavaglia, J. C. y Fradkin, R. (comps.) (2004), *En busca de un tiempo perdido. La economía de Buenos Aires en el país de la abundancia, 1750-1865*, Buenos Aires, Prometeo.
- Garavaglia, J. C. y Schaub, J. F. (comps.) (2005), *Lois, justice, coutume. Amérique et Europe latines (16e-19e siècles)*, París, Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales).
- Garavaglia, J. C. y Marchena, J. (2005), *América Latina. De los orígenes a la independencia*, Barcelona, Crítica (2 tomos).
- Garavaglia, J. C. y Fradkin, R. (2006), "Caminos abiertos en la Pampa. Dos décadas de renovación de la historia rural rioplatense desde mediados del siglo XVIII a mediados del XIX", en: Gelman, J. (comp.), *La historia económica argentina en la encrucijada*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 189-207.
- Garavaglia, J. C. (2007), *Construir el estado, inventar la nación: el Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*, Buenos Aires, Prometeo.
- Garavaglia, J. C. (2009a), *La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Garavaglia, J. C. (2009b), *San Antonio de Areco, 1680-1880. Un pueblo de la campaña, del antiguo régimen a la modernidad argentina*, Rosario, Prohistoria.
- Garavaglia, J. C. (2011), *Argentina. La construcción nacional*, Lima, Taurus - Fundación MAPFRE.
- Garavaglia, J. C. y Contente, C. (2011), *Configuraciones estatales, regiones y sociedades locales: América Latina, siglos XIX-XX*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Garavaglia, J. C. y Gautreu, P. (2011), *Mensurar la tierra, controlar el territorio. América latina, siglos XVIII-XIX*, Rosario, Prohistoria ediciones - State Building in Latin America.
- Garavaglia, J. C., Pro Ruiz, J. y Zimmermann, E. (2012), *Las fuerzas de guerra en la construcción del Estado en América Latina, siglo XIX*, Rosario, Prohistoria - State Building in Latin America.
- Garavaglia, J. C., Pro Ruiz, J. (2013), *Latin American Bureaucracy and the State Building Process (1780-1860)*, Newcastle upon Tyne, UK, Cambridge Scholars Publishing.
- Garavaglia, J. C., Poloni-Simard, J. y Rivière, G. (comps.) (2014), *Au miroir de l'anthropologie historique : mélanges offerts à Nathan Wachtel*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Garavaglia, J. C. (2015a), *La disputa por la construcción nacional argentina. Buenos Aires, la Confederación y las provincias (1850-1865)*, Buenos Aires, Prometeo.

Garavaglia, J. C. (2015b), *Una juventud en los años sesenta*, Buenos Aires, Prometeo.

Garavaglia, J. C. (2015c), “Carta de Juan Carlos Garavaglia a sus colegas de la Universitat Pompeu Fabra. Argelès sur Mer, 9 de enero de 2015”, en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, n.º 47, pp. 27-30.

Garavaglia, J. C. (2017), *A 150 años de la Guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay*, Buenos Aires, Prometeo.

Gelman, J.; Fradkin, R.; Farberman, J.; Rabinovich, A. (2017), “Homenaje a Juan Carlos Garavaglia”, Dossier en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, n.º 47, pp. 11-30.

Grenat, S. y Schlez, M. (2018) “*Militante total: Juan Carlos Garavaglia en la terrorífica noche bahiense*”, *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época (Sevilla)*, n.º 8, pp. 155-195.

Morello, G. (2003), *Cristianismo y Revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla en la Argentina*, Córdoba, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Rabinovich, A. M. y Zubizarreta, I. (2015), “Entrevista a Juan Carlos Garavaglia”, en: *Quinto Sol*, vol. 19, n.º 3, pp. 1-8.

Sabato, H. (comp.) (1999), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

Taroncher, M. A. (2006), “Polémica: un enfoque pluralista de la historia argentina”, en: AA.VV., *Centro Editor de América Latina, Capítulos para una historia*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Desvinculaciones entre investigación, docencia y extensión

La paz como construcción ciudadana. Saberes y experiencias colectivas en “El Tambor de Tacuarí”

Silvia T. Álvarez, Sebastián Ciccone, Miriam Cinquegrani, Aldana Clemente, Roy Crespi, Leonardo Del Río, Leandro A. Di Gresia, Mariana Domínguez, María Marcela Esnaola, Javier Pretti, Lourdes Ramos Irazoqui, Valentina Riganti, Magalí Segovia, Marina Verdini, Leandro Wallace

Configuración de un espacio de “taller de escritura literaria” desde las prácticas de investigación, docencia y extensión para la formación de un renovado perfil del Profesor en Letras en la Universidad Nacional del Sur
Natalia Silvina Fiore

La novedad de comunicar lo investigado. La experiencia de Jornadas de investigación en el ISFDyT 158

Maximiliano María Garaicochea

La formación docente universitaria y la enseñanza de la gramática.

Proyecciones hacia el nivel medio

Nora González, Alejandra Gabriela Palma, María Soledad Pessi

Pueblos originarios, instituciones, memoria y sabiduría popular

Claudia Iribarren, Pamela Alarcón

¿Es posible enseñar la autoridad?

Elda Monetti, Cristina Adrián, Sandra Alarcón, Inés Ciccioli

La devolución como un momento en el proceso de investigación: espacio de construcción de saberes y de formación docente

Elda Monetti, María Rosa Prat, Gabriela Lescano, Mariela Sansberro

Narrar, escuchar, escribir: aprendizaje experiencial en prácticas de extensión

Marta Negrín

La enseñanza de la ortografía en la formación del profesorado. Estudio de caso: las creencias de futuros profesores de primaria sobre la ortografía

Mónica Viviana Ricca, Rosana Silvana Ricca

Reflexiones en torno a una experiencia de extensión con Teatro del Oprimido

Mariela Elizabeth Rígano, Julia Mainini, Águeda Larsen, Florencia Rodríguez Aires

Las residencias en Historia en el ISFD n.º 3. Investigar para repensar la práctica en el nivel superior

Mariano Santos La Rosa

Investigación y extensión en Historia local y regional

Fabiana Tolcachier, Jorgelina Bohn, Clarisa Borgani, Gustavo Chalier, Emilce Heredia Chaz, Mario Ortiz, Rocío Parga, Sandra Rosetti

La ley de Educación Sexual Integral: encuentros y tensiones en el nivel superior

Rocío Villar

La teoría de juegos: etapas, objetivos y desafíos

Marcelo Auday

La paz como construcción ciudadana. Saberes y experiencias colectivas en “El Tambor de Tacuarí”

Silvia T. Álvarez¹, Sebastián Ciccone¹, Miriam Cinquegrani¹,
Aldana Clemente¹, Roy Crespi¹, Leonardo Del Río¹,
Leandro A. Di Gresia¹, Mariana Domínguez¹, María Marcela Esnaola¹,
Javier Pretti¹, Lourdes Ramos Irazoqui¹, Valentina Riganti¹,
Magalí Segovia¹, Marina Verdini¹, Leandro Wallace¹

La paz ha sido una construcción de las sociedades humanas a lo largo de su historia y ha penetrado en todos los niveles de la misma. Sin embargo, su significado suele verse desdibujado en abstracciones a la hora de identificarla y trabajar por ella en la cotidianeidad. En un sentido amplio, la paz es un derecho humano, base de las acciones sociales y modo de construcción de actividades comunitarias. Para que este derecho no se limite a una mera enunciación, debe ser promovido y construido en prácticas territorializadas, teniendo en cuenta un contexto histórico-social determinado, reconociendo a su vez la subjetividad de un Otro. En tal sentido, cobra centralidad la educación en derechos humanos como proceso en el que se transmiten, comparten y recrean los valores de la paz y el respeto a la otredad, con la intención de formar ciudadanos responsables y libres. Educar para la paz implica también adquirir conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos, tanto en procesos formales como informales.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur, correos electrónicos: alvarezt@bblanca.com, csciccone@gmail.com, mirian.cinquegrani@uns.edu.ar, aldana_clemente@outlook.com, roycrespi@gmail.com, leio.delrio17@hotmail.com, leandrodigresia@yahoo.com.ar, maridomidami@hotmail.com, mesnaola@uns.edu.ar, pretozd@hotmail.com, lurdi.ra@gmail.com, valen.riganti@gmail.com, magalibsegovia@gmail.com, mveragui@gmail.com, leaweco@yahoo.com.

En ese marco se delineó el proyecto de extensión “La noción de paz como construcción ciudadana. Una experiencia desde *Los chicos del Tambor de Tacuarí*”, que reúne a docentes, estudiantes y personal bibliotecario del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur en un trabajo conjunto con la asociación civil sin fines de lucro denominada *Los chicos del Tambor de Tacuarí*.² El mismo surgió de la confluencia entre una serie de reconocimientos personales acerca del valor de esta Institución como ámbito de contención social y construcción comunitaria e inquietudes académicas sobre los derechos humanos, la paz, la identidad y la conciencia histórica, propias de la práctica docente y la investigación universitaria, apuntando a la vinculación entre investigación, docencia y extensión. La premisa fue establecer puentes entre dicha Institución (y con ella, con sujetos sociales ajenos al mundo universitario), y la Universidad, con el objeto de reconocer y promover la paz como derecho humano y sustrato de actividades compartidas, elemento constitutivo de las acciones sociales concretas, individuales y colectivas, que se conforman como modos de construcción de identidad ciudadana y comunitaria.

A partir de lo expuesto, esta ponencia se dirige a describir las formas en que el Proyecto procura generar espacios de encuentro entre las experiencias construidas por El Tambor con la comunidad barrial en la que se inserta, y los “saberes” y “experiencias” académico-universitarios. Esto supone una concepción del “otro” como sujeto de saber autónomo, con sus propias representaciones y configuraciones epistemológicas, e implica una forma de vinculación social de la Universidad y el medio y, con ello, la resignificación de las ideas preconcebidas por todos los actores involucrados junto con la reformulación de las creencias y la valoración de las diferencias. En ese sentido, se abordan las diferentes experiencias concretadas desde el inicio del Proyecto, dando cuenta de las formas en que las ideas iniciales se recrearon en el curso del tiempo, incorporando renovadas demandas de la comunidad.

² El Proyecto fue presentado en la convocatoria 2015-2016 y renovado en la 2017-2018 de Proyectos de Extensión de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Sur (Res. CSU 238/16 y 254/17). Integrantes: Silvia T. Álvarez (directora), Aldana Clemente, Sebastián Ciccone, Mirian Cinquegrani, Roy Crespi, Leonardo del Río, Leandro A. Di Gresia, Marianita Domínguez, Marcela Esnaola, Javier Pretti (coordinador operativo), Lourdes Ramos Irazoqui, Valentina Riganti, Magalí Segovia, Leandro Wallace.

La paz como construcción ciudadana: *Los chicos del Tambor de Tacuarí* y las prácticas territorializadas

La paz encierra una diversidad de interpretaciones, como resultado de distintas concepciones del individuo, la sociedad y la política, condicionadas, asimismo, por diferentes contextos históricos. En el presente, la globalización, a la par del avance del Derecho Internacional Humanitario, tiende a uniformizar la cultura y la vida cotidiana en pos de la imposición de un único modelo que se asocia a una visión también homogeneizadora de la paz (Serbin, 2008: 16). Este proceso conlleva a agudizar la crisis del Estado-Nación en tanto entidad suprema de representación, mientras las ONG, los organismos independientes o asociaciones civiles revalorizan la paz en consonancia con la identidad, ambas dimensiones como parte de la misma construcción.

A lo largo de la historia, es posible afirmar que han dominado dos concepciones sobre la paz, como modelos interpretativos opuestos, en función de la centralidad que se le asigna a la violencia. Por un lado, la “paz negativa”, entendida como la ausencia de guerra y violencia directa, y, por otro, la “paz positiva”, que incluye también la realización de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la justicia social (calidad de vida, crecimiento personal, autonomía, participación, libertad, igualdad social, equidad económica, solidaridad).³

Si la paz se concibe en términos de la ausencia de violencia, tanto su definición como su construcción constituyen un movimiento contrario a cualquier tipo de violencia; por ello, la comprensión de la violencia es la que puede llevarnos a una conceptualización de la paz. Y, en este sentido, la violencia está presente cuando los seres humanos son persuadidos de tal modo que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, se encuentran por debajo de sus realizaciones potenciales. Desde esta perspectiva, la violencia se expresa bajo tres modalidades: directa (daño físico a otro u otros), estructural (resultado de un conflicto que se encuentra en la desigual distribución de la riqueza y el poder de una minoría que impone un conjunto de reglas e impide la satisfacción de las necesidades humanas) y cultural (esfera simbólica de la existencia humana) (Galtung en Serbin, 2008: 17-18).

³ Ambas interpretaciones encuentran a Kenneth Boulding y Johan Galtung como sus clásicos referentes (Serbin, 2008: 16 y ss, Harto de Vera, 2016: 130 y ss.).

Los Chicos del Tambor de Tacuarí actualmente está ubicado en calle Santa Cruz n.º 1389, en el Barrio Noroeste de la ciudad de Bahía Blanca.⁴ Su creación fue iniciativa de una maestra que vivía en el barrio, Isabel Trujillo, quien, en el año 1988, en el garaje de su casa, comenzó a ayudar a niños/as y adolescentes del barrio a cumplir con sus obligaciones escolares. Con el correr de los años, y con el trabajo conjunto con “sus chicos”, estas acciones se materializaron en la ocupación del predio de la intersección de las calles Paraná y Santa Cruz, la creación de un espacio en donde se construyó un amplio salón multiuso, con una cocina, dos aulas y dos baños, una cancha de básquet y otra de fútbol y la apertura de una biblioteca llamada “El Principito”, que actualmente cuenta con una gran sala de lecturas y otra de guarda de libros, una cocina, dos baños y un altillo, además de alrededor de doce mil ejemplares, producto de donaciones de instituciones y vecinos/as.⁵ Además, en el terreno vecino, promovieron y construyeron el Jardín de Infantes n.º 946, que bautizaron “Tambor de Tacuarí”, y que fue inaugurado en 1995.⁶

A partir de las nociones referidas, es posible entender el barrio en el cual se encuentra *Los Chicos del Tambor de Tacuarí* como un espacio en donde la violencia (directa, estructural y cultural) y la paz, se encuentran en clara tensión, en sus expresiones cotidianas. Esto es así porque el Barrio Noroeste es uno de los más carenciados y con mayor concentración

⁴ La ciudad de Bahía Blanca está situada en el sur de la provincia de Buenos Aires y actualmente cuenta con una población total de 299.101 habitantes (52% varones y 48% mujeres), de acuerdo al Censo de Población del año 2010, ubicándose como el decimoséptimo conglomerado urbano del país.

⁵ La Biblioteca fue denominada “El Principito” porque, según relata Isabel Trujillo, en las noches compartidas en el lugar, los “chicos” imaginaban que alguna estrella muy brillante marcaba la presencia de *El Principito* en el cielo, en referencia al personaje central de la obra homónima de Saint-Exupéry. Después supieron que parte de la ruta aérea que alguna vez recorrió Saint-Exupéry en sus vuelos, pasaba justamente por ahí. En el aniversario número 25 de la fundación de la Asociación, sus “chicos” decidieron dar el nombre de “Complejo cultural y deportivo Vuelo Nocturno” a los espacios que comprende el predio en reconocimiento a la ayuda de Frederic D’Agay, sobrino-nieto de Saint-Exupéry, quien, junto a su asociación “Vol de Nuit”, ha colaborado en la construcción de la Biblioteca y diversas actividades de la Agrupación. Los fondos de la Biblioteca incluyen manuales de estudios, cuentos infantiles, novelas y una amplia bibliografía histórica que comprende también fuentes que contribuyen a conocer nuestra historia local.

⁶ Entre 1990 y 1995 Isabel Trujillo y los “chicos” gestionaron ante diferentes autoridades de la ciudad y la provincia los fondos y las habilitaciones necesarias para la construcción del Jardín, además de trabajar de manera directa en su construcción durante esos 5 años.

poblacional de la ciudad de Bahía Blanca,⁷ con predominio de la precariedad habitacional, el alcohol y las drogas, asociadas a un alto grado de violencia, se detectan como problemáticas latentes y cotidianas, mientras muchas familias carecen de la figura paterna, las madres trabajan y los/as niños/as quedan solos gran parte del día.

La tarea de Isabel Trujillo apunta a colaborar con la permanencia de niños/as y adolescentes en la escuela y a que éstos puedan ser parte de un espacio de recreación y pertenencia, realizando actividades diversas entre las que destacan las deportivas (fútbol) y clases de apoyo de inglés, computación y música, donde sean los mismos “chicos” los protagonistas de los proyectos comunitarios que se generen. Según Isabel Trujillo: “... para que un hombre sea bueno, debió tener una infancia feliz, y los/as niños/as son felices si se sienten útiles y pueden disfrutar de sueños hechos realidad”.⁸

Los diferentes espacios del *Tambor* (comedor, biblioteca, ferias, entre otros) son atendidos directamente por Isabel Trujillo, los “chicos” y algunos/as vecinos/as que, solidariamente, aportan su tiempo. Asimismo, a través de dichos espacios, ha logrado responder a muchas de las necesidades del barrio, así como constituir y consolidar un ámbito cultural y social, de contención, convivencia, inclusión social e identidad barrial.

Por todo ello, podemos entender analíticamente al *Tambor* como asociación civil, no gubernamental, cuyas acciones suponen, diariamente, la materialización de prácticas de ciudadanía cotidiana, que pueden entenderse como una forma de educación para la paz, acción colectiva e intervención social.⁹ Y es a partir de esta consideración que el Proyecto de Extensión se propone trabajar coordinadamente con los responsables del *Tambor* a fin de promover una dinámica que implique la retroalimentación de cada una de las actividades a realizar. En ese sentido, se postula una interacción cotidiana, donde se concibe a todos los

⁷ El Barrio Noroeste es uno de los más antiguos de la ciudad y su origen está vinculado al desarrollo ferroviario en la región (Cernadas y Marcilese, 2009). Según el Censo del año 2010 antes referido, habitan 20.763 personas en el barrio.

⁸ Entrevista realizada en 2011 cuando Isabel Trujillo fue postulada para los premios Abanderados de la Argentina Solidaria, en: <https://www.premioabanderados.com.ar/abanderado/31> (consultado el 10 septiembre de 2015).

⁹ No obstante, *El Tambor*, como parte del Barrio, también ha sido objeto de la violencia. En el año 2008 se produjo el primer robo, oportunidad en que se llevaron una fotocopiadora y una guitarra, entre otros elementos. En febrero de 2014, rompieron una llave de paso que inundó el sector de cuentos de la biblioteca; también dañaron seis bancos de la plaza. Un mes más tarde, violentaron una puerta y robaron cinco computadoras y un equipo de música. Hacia fines de 2014, Isabel Trujillo anunciaba su partida debido a los robos y destrozos que habían ocurrido reiteradamente en la Institución y a la inseguridad que se vivía en el Barrio Noroeste en general, aunque finalmente no se desvinculó.

actores con un rol activo en el proceso y en igualdad de condiciones epistemológicas. Así, se propone una forma de intervención con los/as adultos/as, niños/as y adolescentes que transitan la institución, considerándolos como sujetos con realidad ontológica y no como objetos de mera intervención académica, sobre la base de la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 2006: 51). De esa manera, no se trata de transferir conocimientos, experiencias y metodologías desde la Universidad sino de considerar las representaciones y deseos de los/as niños/as, adolescentes y adultos/as como base de la construcción de conocimiento sobre la paz y los derechos humanos en general. Si bien se trabaja especialmente con el grupo de niños/as y adolescentes que cotidianamente concurren al *Tambor*, se espera que las actividades que se desarrollan tengan un impacto en el barrio Noroeste, en particular, así como en la comunidad de la ciudad de Bahía Blanca y la región, en general. Se apunta así, a comunicar a la sociedad el aporte que pueden realizar niños/as, adolescentes y adultos/as desde una asociación civil para la construcción de una sociedad en los que la paz se presente como referente fundamental y base de la ciudadanía.

De este modo, la modalidad de trabajo propuesta en el Proyecto de Extensión implica una tarea conjunta con los coordinadores de esta Asociación, junto con sus niños/as y adolescentes, a fin de planificar actividades que promuevan la reflexión sobre los derechos humanos, que comprenden tres planos, al menos. Por un lado, se toma como referencia a la paz desde la propia historia del *Tambor* y las experiencias de los “chicos”, a través de registros diversos y entrevistas, valorando que todos podemos trabajar en ese sentido y dando cuenta de las visiones más cercanas y concretas que se plasman en la propia institución a la que se pertenece. Esto supone hacer evidente los derechos humanos y las formas de la paz en las acciones cotidianas que se realizan en el *El Tambor*. Por el otro, como correlato de la historia referida, se realizan actividades diversas (lectura de cuentos, proyección de cine, festivales de música, juegos, pintura), con los “chicos” y la comunidad barrial, dirigidas a continuar y profundizar los principios asociados a los derechos humanos y la paz como prácticas ciudadanas. Finalmente, se trabaja en la puesta en valor de la Biblioteca El Principito, entendida como un espacio central que supone el fortalecimiento de la misma trama social que *El Tambor de Tacuarí* abarca haciendo partícipe a la comunidad, desde los más chicos a los más grandes.

En definitiva, se trata de desarrollar prácticas situadas, territorializadas, que promueven un trabajo intrasocietal, compartiendo saberes y promoviendo instancias de validación de conocimiento generado de manera colaborativa en el territorio de intervención, que colaboran a la formación de los estudiantes, a recrear los espacios de cátedra y de la misma investigación.

En esta dinámica colaborativa surgen problemáticas inesperadas que trascienden los conocimientos académicos y promueven la asignación de un nuevo “sentido” al incluir la vivencia y la experiencia de campo, poniendo en evidencia también la dimensión política de la intervención, como un compromiso con la transformación social. Se constituyen así espacios formativos no exclusivamente académicos, por fuera de la universidad, en los que es posible encontrarse con problemáticas que no se resuelven con la sola “aplicación” de conocimientos, pero donde ese universo conceptual propio de las Ciencias Sociales puede propiciar también otro recorrido.

El pasado del *Tambor*

Lo que llama la atención a cualquiera que se acerque al *Tambor de Tacuarí* es la presencia de marcas concretas de la historia en sus elementos cotidianos. La historia está presente tanto en cuadros, fotos y recortes de diarios como en un libro sobre la historia del barrio Noroeste escrito y editado por la misma institución. En el primer caso, su propia vida como agrupación ha sido registrada casi a modo de crónica, en un gigantesco archivo fotográfico, que permite recorrer desde las actividades más simples y cotidianas hasta los grandes eventos sociales en que participaron. En el segundo, esa vida es expuesta a través de una investigación, plasmada en los *Recuerdos Noroesteños: Barrio Noroeste 1889-2000*, una obra conmemorativa de la historia del Barrio y del mismo *Tambor de Tacuarí*, escrita a modo de memoria barrial (AA.VV., 2000).

Ese vínculo tan intenso de *Los Chicos del Tambor de Tacuarí* con el pasado, es uno de los espacios de encuentros propiciados por el Proyecto de Extensión. Esto es así en tanto asumimos que una dimensión bajo la cual es posible desarrollar condiciones sociales positivas que permiten el desarrollo de la paz es el fortalecimiento del tejido social en el que se insertan los sectores sociales más marginales, no solo en procura de una mejora de la calidad de vida, con oportunidades de crecimiento personal, de igualdad social, de libertad, de equidad económica, de autonomía, de participación (Serbin, 2008: 17- 21), sino también en la construcción de vínculos comunitarios que permitan a cada individuo que se hace parte de esa trama, asumirse como sujetos sociales e integrar sus vidas individuales a narrativas sociales que les permiten vivir un sentimiento de pertenencia por el cual se vinculan a una historia próxima, de la que pueden sentirse orgullosos de ser parte (Torres Carrillo, 2006), generando de esa manera prácticas activas de ciudadanía orientadas a la promoción de la paz.

En ese sentido, se entiende la noción de identidad como una construcción histórica, multifacética, que no se limita solo a lo existencial sino que comprende también la dimensión social (familiar, de grupo, religiosa, política, laboral, entre tantas otras) (Vasilachis de Gialdino, 2003).

En ese proceso de construcción identitaria, la misma Asociación se constituye en una marca, en donde todos los que se vinculan a ella, quedan incluidos en su trama y pasan a ser parte de una historia inmediata, próxima, afectiva, en la que a la vez también opera una vinculación con una historia más amplia, de carácter nacional, que recupera héroes a modo de modelos de valores a seguir.¹⁰

Puntualmente, el Proyecto no solo propone tomar estos datos del pasado como una fuente de primera mano para escribir “una” historia de *Los Chicos del Tambor de Tacuarí* sino conjugar la escritura de una historia y sus múltiples contextos (individuales, grupales, locales, regionales y nacionales), a la par que lograr un acercamiento a las narrativas nativas de la Asociación como un discurso en sí mismo, que pone en palabras propias su historia construyendo un relato al que todos pueden vincularse.

Para ello, Isabel Trujillo puso a disposición de los miembros del Proyecto de extensión la totalidad de las fotos que los integrantes del *Tambor* tomaron desde 1988 en adelante y que registran su accionar a través del tiempo, así como láminas y manuscritos en donde se narra, en primera persona, la historia de la Asociación, dando cuenta de cada una de los actores involucrados, tanto niños/as, jóvenes, adultos/as, vecinos/as, colaboradores, como políticos locales o nacionales que de una u otra manera tuvieron vinculación con ellos. Así, centenares de fotos de los primeros momentos de ocupación del terreno en Paraná y Santa Cruz, las plantaciones de árboles en lo que sería la *Plaza Tambor de Tacuarí*, la construcción de la Sala San Juan Bosco en donde los “chicos” se reúnen cotidianamente, la Biblioteca y el Jardín de Infantes, los preparativos para los carnavales, la murga “Los Trapitos”, la participación en las fiestas patrias, las fogatas de San Juan, e infinidad de actividades más, remiten a ese pasado. Este material documental, está siendo digitalizado en el marco del Proyecto (ya superan las 600 fotos escaneadas) y para identificar cada foto, a la vez que recuperar nuevas tramas explicativas, se ha procedido a realizar entrevistas a Isabel Trujillo, donde la rememoración es

¹⁰ Este complejo vínculo entre la historia de la institución y este otro marco nacional requiere de una explicación particular, la cual está siendo desarrollada también en el marco del Proyecto. En este momento podemos decir que es promovida por la propia Isabel Trujillo, que asigna de contenido histórico cada uno de los eventos en que participan *Los Chicos del Tambor de Tacuarí*, a partir de su propia concepción de la historia nacional.

motivada por la visualización de la fotografía que sirve de vínculo con ese pasado, con la expectativa de conocer no solo los datos contextuales de la misma, sino también entender el mismo gesto de registrar todos esos eventos.

Por otra parte, y en paralelo a estas tareas, se han iniciado una serie de entrevistas con Isabel Trujillo y personas allegadas al Tambor, a modo de historias de vida, con el fin de poder registrar tanto las experiencias y significados para cada uno de estos actores y abordar determinadas cuestiones que nos permitan conocer los sentidos asignados por la Asociación a determinados sucesos históricos y cuestiones sociales, como también permitir la reflexión de los mismos actores sobre estas mismas actividades. La intención es no solo registrar, sino poner a disposición de la sociedad estas narraciones a través de su difusión en diferentes formatos (web, audio y papel) para conocer, pero también para promover estas mismas acciones.

Este material fotográfico y oral, junto a la memoria barrial y de la Asociación plasmada en Recuerdos Noroesteños, nos acercan no solo al pasado de *El Tambor* sino, y especialmente, a la asignación de sentido histórico que sus mismos protagonistas otorgan a sus acciones a modo de narrativas autobiográficas (Torres Carrillo, 2006). El objetivo final es recuperar esta asignación de sentido de los mismos actores, a modo de una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 2003; 2006), que remita al sentido original que esas narrativas “nativas” tienen para sus miembros. De esta manera, se busca resignificar esa construcción, en donde se presentan actores diversos partícipes de una tradición, recuperando los contextos que dan cuenta de la experiencia histórica a lo largo de los 30 años de existencia y, proponiendo así, una historia que no clausure ningún sentido sobre el pasado, sino que asuma la multiplicidad de voces, conjugando la dimensión testimonial, experiencial y académica.

Los “Chicos”

Parte central de las tareas y objetivos del Proyecto de Extensión tienen como protagonistas y destinatarios a los/as niños/as y adolescentes que, pertenecientes al Barrio, se integran como miembros activos del *Tambor*. Para ellos, este lugar es mucho más que un espacio de merienda y juegos. Es, también, “su casa” e Isabel Trujillo, parte de sus familias.

El grupo de “los chicos” del *Tambor* está compuesto actualmente por unos/as 40 niños/as cuyas edades van desde los pocos meses a los 13 años, aunque algunos más grandes siguen yendo y colaborando en las actividades y labores diarias. A pesar de sus cortas edades, algunos tienen historias y marcas familiares fuertes. En este sentido, *El Tambor* actúa como

un medio de contención, de refugio de la niñez, al que nos sumamos a través de una serie de experiencias que nos permitieron conocerlos, integrarnos y poder fortalecer la red de contención que procura encarnar.

A lo largo de poco más de un año de trabajo, buscamos, por un lado, fortalecer la relación entre “los Chicos” del *Tambor* y la Universidad y, por otro, conocer sus propias percepciones sobre el conflicto y la paz, y trabajar sobre ésta última como una construcción diaria y colectiva.

Una serie de actividades procuraron poner en valor la historia que encierra la lectura. Por un lado, se realizó la campaña “Tu cuento cuenta”, invitando a la donación de libros de cuentos destinados a niños/as y adolescentes.¹¹ Por el otro, se organizó una actividad de recreación, centrada en el relato de un cuento que permitiera una actividad colectiva. Así, se seleccionó *El pirata Barbanegra y los buñuelos*,¹² historia que fue narrada por la profesora Marta Poggiese, integrante el grupo de narradoras de cuentos de Bahía Blanca y, a continuación, se organizó un juego de búsqueda de un tesoro en todo el espacio de la *Plaza El Tambor de Tacuarí*, destinado a poner en acto la experiencia de la educación en derechos humanos. A tal fin, chicos y grandes se dividieron en dos grupos que debían seguir una serie de pistas, las cuales conducían al “tesoro”, que no podía ser descubierto por un solo grupo, puesto que el entramado de pistas llevaba a que ambos debieran colaborar entre sí, de manera tal que una aparente “competencia” devino en una experiencia solidaridad colectiva y de reconocimiento del otro.¹³

En el marco de los Festejos del 74º Aniversario de la publicación de *El Principito* de Antoine de Saint-Exúpery, —obra considerada como uno de los pilares fundamentales de la identidad de la Agrupación en tanto enseña sobre la vida desde la mirada de un niño— se realizaron una serie de actividades dirigidas a promover la curiosidad y el conocimiento junto al otro. De esa manera, se invitó a participar a un grupo de “Payamédicos” y al Grupo de “Matemagia” del Departamento de Matemática de la UNS,¹⁴ que propusieron diversos

¹¹ La campaña se realizó durante los meses de noviembre-diciembre de 2016 y marzo-abril de 2017, ubicando puestos de donación en las Bibliotecas de la Universidad Nacional del Sur, la Biblioteca Rivadavia, así como en poblaciones vecinas. El resultado fue la recepción de más de 300 obras de textos de literatura infantil destinados a la Biblioteca El Principito.

¹² Cuento escrito por Ema Wolf y publicado por editorial Colihue en 1994.

¹³ Actividad realizada el 26 de diciembre de 2016.

¹⁴ Grupo coordinado por la profesora de Matemática, Beatriz Marrón.

juegos y actividades para niños/as donde, a través del entretenimiento, se despertaba la inquietud por el saber y la reflexión, compartiendo colectivamente esa experiencia.¹⁵

En ese mismo marco de festejos en conmemoración del aniversario de la publicación de *El Principito*, creamos un rincón de lecturas sobre “historias” del mismo, entendido como un “rincón de arte” para los chicos, en donde pudieron dibujar y colorear imágenes de escenas del libro, conociendo así parte de su historia y los significados que encierra.¹⁶

Durante las vacaciones de invierno, dedicamos algunos días a realizar actividades tales como juegos tradicionales (saltar a la soga, carrera de embolsados, baile de la escoba),¹⁷ lectura de cuentos infantiles y susurros de poemas¹⁸ y compartir cine en familia con la proyección de una película sobre *El Principito*.¹⁹

Con motivo del día del niño, realizamos una campaña de donación de juguetes en la que se invitaba, además, a que junto a cada donación hubiera un mensaje de paz.²⁰ Esos juguetes fueron obsequiados tanto a los/as niños/as como a la Institución, en una jornada de juegos al aire libre²¹

A la par de estas actividades, se nos invitó a ser parte de otras organizadas por el mismo *Tambor*, como fueron la clase de candombe Grupo Umirá, la participación del coro de Clarinetes “Carmelo Azzolina” y la proyección de algunas películas para niños/as.²²

Los resultados de estas acciones han sido, al menos, dos. Por un lado, a lo largo de los meses que llevamos compartidos, hemos ido notando que nuevos chicos se han sumado al *Tambor*. Por el otro, todas actividades desarrolladas nos permitieron conocerlos y que nos conozcan, establecer relaciones de confianza, compartir historias, acercarnos a sus percepciones sobre la niñez y sus problemáticas, fortaleciendo un entramado social, del cual comenzamos a ser parte.

¹⁵ Actividad realizada el 6 de abril de 2017.

¹⁶ Actividad realizada dentro del Festival “La Biblioteca El Principito sale a la calle”, realizado el 22 de abril de 2017.

¹⁷ Actividad realizada el 20 de julio de 2017, para festejar el día del amigo. Contó con la colaboración del profesor de Educación Física, Leonardo Sandoval.

¹⁸ Actividad realizada el 25 de julio de 2017. Contó con la colaboración de la profesora en Letras, Laura Orsi.

¹⁹ Actividad realizada el 27 de julio de 2017. Se proyectó la película dirigida por Mark Osborne en 2015 con guión de Irena Brignull.

²⁰ Campaña realizada durante el mes de julio y agosto de 2017.

²¹ Actividad realizada el 26 de agosto de 2017.

²² Actividades realizadas el 3 de junio, 4 de junio y 6 de agosto de 2017, respectivamente.

El “barrio”

Si parte central de las tareas y objetivos del Proyecto de Extensión tiene como protagonistas y destinatarios a los/as niños/as y adolescentes del *Tambor*, la comunidad barrial en la que se inserta también lo es porque las actividades que se realizan se dirigen a que las familias sean protagonistas, como un modo de inclusión y búsqueda de sentidos de pertenencia a la propia institución.

Sobre este supuesto, el Festival “La Biblioteca El Principito sale a la calle”,²³ estuvo destinado a todas las familias del Barrio Noroeste. Se propuso así, integrar no solo a “los chicos”, principales sujetos de “El Tambor”, sino también a los/as jóvenes, vecinos/as y familias, en tanto, el crecimiento de la Agrupación fue posible no solo gracias al trabajo de Isabel Trujillo y de los mismos “chicos”, sino también por un paulatino reconocimiento de los/as vecinos/as sobre esta acción positiva, que se concretó en gestos de solidaridad vecinal, que con el paso del tiempo se fueron convirtiendo en expresiones de una acción transformadora. Los/as vecinos/as, muchas veces adultos/as que en su niñez fueron algunos de los “chicos” del *Tambor*, madres y familiares de los “chicos” que actualmente concurren al Tambor, se han sumado y se suman a los talleres que se organizan en la Biblioteca (de cocina, manualidades, repostería, computación, entre muchos otras) como a las ferias de ropa y los Bingos, destinados a recaudar dinero. Estos/as vecinos/as, paulatinamente, han ido apropiándose de estos espacios, como lugares de esparcimiento colectivo (los días de sol utilizan las mesas para tomar mate, así como la cancha de básquet y de fútbol para jugar). En ese sentido, la idea fue que el barrio se sintiera parte como actor y como público, fortaleciendo vínculos con la institución, como una apuesta por contribuir a fortalecer el tejido social en el que *El Tambor* se inserta.

Para ello, se organizó un escenario al aire libre, ubicado sobre la Cancha de Básquet del predio, y se invitó a distintas artistas y bandas de la región y del barrio —“FraCtaleS”, “Zul”, “La Tribu”, el Trío Di Marco, Terrón, Demarco—; el ballet de tango “El Rejunte”, además de la estatua viviente “La dríada del bosque”. El Festival contó también con una feria de artesanos de vecinos/as y personas cercanas al barrio y a la asociación, y con servicio de cantina durante todo el día, atendido por los “chicos” del Tambor y los miembros del Proyecto de Extensión.

²³ Realizado el 22 de abril de 2017.

Este festival también sirvió de punto de partida para que los jóvenes se acercaran de otra manera al *Tambor*. Así, aquellos que participan en bandas de rock, posteriormente se acercaron a Isabel Trujillo para organizar nuevas presentaciones en el predio. En el marco de los festejos desarrollados en el mes de día del niño, el domingo 6 de agosto de 2017, en paralelo a la proyección de una película destinada a los/as niños/as, las bandas de rock del barrio se reunieron en el predio para compartir su música durante todo el día.

En definitiva, las diversas actividades realizadas con la comunidad barrial, nos ha permitido entrar en contacto no solo con los “chicos”, sino con vecinos/as y adultos/as que concurren al mismo, y comprender que, en muchos casos, la valoración positiva que realizan de las acciones del *Tambor* desde sus propias historias personales, actúan como un factor de acercamiento en el presente.

La Biblioteca

Desde mediados del siglo XX, las bibliotecas han sido consideradas instituciones claves en los procesos de democratización desde su rol como promotoras de cohesión e inclusión social. Por ello, en la actualidad son servicios públicos culturales esenciales. Felipe Meneses Tello las describe como un

(...) espacio que debe gozar de libertad para ayudar a que las personas, en su condición de ciudadanos, complementen su educación mediante el acceso libre y gratuito a la información y el conocimiento; es una institución que desempeña un papel axial en la construcción de ciudadanía democrática, la cual podemos definir a estas alturas como aquella que se involucra en la esfera pública con conocimientos, principios y destrezas que le permiten actuar con un elevado sentido cívico de responsabilidad social hacia la comunidad a la que pertenece; es una agencia que proporciona colecciones y servicios para apoyar el aprendizaje permanente de las diversas personas a lo largo de sus vidas; es factor y objeto de cambio, transformación o desarrollo social (Meneses Tello, 2008: 93-128).

En este contexto, las acciones que el Proyecto desarrolla en la Biblioteca El Principito tienen por objetivo brindar herramientas bibliotecológicas para que la misma continúe y reafirme su labor en tanto espacio de encuentro y convivencia que promueve la construcción de la paz en la cotidianidad del barrio y la ciudad.

Desde esta perspectiva, nos encontramos frente a un gran desafío que nos invita a definir cuestiones técnicas que contribuyan en la organización de la Biblioteca y en su funcionamiento, a fin de que, en el presente y como proyección futura, sus servicios sean utilizados y valorados por una mayor cantidad de vecinos/as, que conozcan y reparen no solo en el valor de la institución en su aspecto estrictamente bibliotecológico sino, como espacio que alienta la capacidad creadora y organizadora de la sociedad civil a favor del bien común (Castillo Atienza, 2012).

La Biblioteca El Principito de *Los Chicos del Tambor de Tacuarí* posee aproximadamente doce mil volúmenes y cuenta con un espacio físico apropiado para desarrollar las acciones antes mencionadas. Si bien no realizamos un diagnóstico de su gestión, en base a la observación y entrevistas a Isabel Trujillo decidimos trabajar en los siguientes aspectos: 1) ordenamiento del material bibliográfico de la Sala de Lectura (Sector de Referencia y de consulta general de libros de texto de distintos niveles); 2) puesta en funcionamiento de una PC para carga del inventario de libros; 3) continuación del sellado e inventario de libros de la Sala de Lectura; 4) recopilación de información para evaluar las posibilidades de reconocimiento de la Biblioteca a nivel provincial y nacional (CONABIP y Sistema Provincial de Bibliotecas); y 5) asesoramiento a integrantes de la comunidad para cursar la Carrera de Bibliotecología.

Estas actividades apuntan fundamentalmente a completar los requisitos que logren el reconocimiento de la Biblioteca por los entes estatales que aportan financiamiento permanente para contar con recursos que le permitan solventar una organización —personal a cargo, horario fijo semanal de atención al público, acciones de extensión, etc.— para cumplir con la función educativa y social que se propone, como ámbito necesario de comunicación, enseñanza y creación.

A modo de reflexiones finales

El acercamiento a *Los chicos del Tambor de Tacuarí* surgió a partir de la confluencia de una serie de reconocimientos personales acerca del valor de este espacio como ámbito de contención social y de una serie de reflexiones sobre la paz como valor ciudadano. Esa valoración social, pero también teórica, nos planteó el primer desafío de dirigirnos al Barrio y a quienes allí nos reciben intentando despojarnos de nuestras ideas preconcebidas en torno a lo que nos encontraríamos y de una mirada que entiende a la Universidad como única

fuelle de “saber” válido. Esto supuso entender *El Tambor* como una experiencia de construcción de ciudadanía, en un contexto social marcado de carencias materiales y simbólicas.

Este encuentro con *El Tambor* es, principalmente, una experiencia de aprendizaje cotidiano que permite articular (y desarticular) las áreas de docencia-investigación-extensión. Por un lado, en relación a la docencia, constituye una práctica educativa territorializada en un ámbito de educación no formal, que supone relacionarse de manera colaborativa con las demandas del espacio de inserción social a través del desarrollo de actividades diversas en las que circulan conocimientos múltiples, que representan una apropiación diferencial de saberes así como la construcción de nuevos, por parte de todos los sujetos involucrados (chicos, grandes, miembros del proyecto, etc.). Por el otro, en relación con la investigación, nos permite conocer saliéndonos de los límites de la abstracción conceptual y trabajando con un conocimiento situado, y, a su vez, profundizar ciertos aspectos imbricados con la investigación cualitativa, posibilitándonos reflexionar sobre grandes nociones como la ciudadanía, la paz y la identidad en base a un camino inductivo, y experimentar otras miradas (complementarias a las generadas desde el lugar de producción de conocimiento universitario), que conlleven a reconocer diversas epistemologías, asumiendo la validez de la epistemología del sujeto conocido, para, en un futuro, poder conformar nuevas teorizaciones que las integren (Vasilachis de Gialdino, 2003, 2006; Vasilachis de Gialdino y Pérez Abril, 2012). Por último, en este sentido, la extensión universitaria permite funcionar como nexo entre la investigación, la docencia y la sociedad civil, en tanto configura formaciones que nos permiten desarrollar un conocimiento crítico y la oportunidad de trabajar en equipo.

En particular, la dimensión de “la paz” es “recreada” en sus historias y “observada” en las acciones cotidianas de contención social, material, simbólica e identitaria, a través de una construcción en la que se fueron sumando otros actores, alumnos y docentes de la Universidad, así como vecinos/as de la ciudad que se “identifican” con esta dimensión colectiva de la ciudadanía. Todo ello implica un reconocimiento de las propias nociones de paz, ciudadanía e identidad de los miembros de *El Tambor*, a la vez que nos ubica como parte de ese proceso de promoción de una ciudadanía activa, especialmente en el fortalecimiento de las acciones que promueven una intervención participativa, un sentido de pertenencia histórica, de acciones de educación no formal y de integración institucional.

En definitiva, este proyecto nos hace parte de experiencias extramuros de la Universidad y promueve instancias de validación de conocimiento diferentes a las tradicionales. Y, por sobre todo, nos permite dar cuenta de aquellos protagonistas de la Historia que han

permanecido silenciados, despojados, ocultados del conocimiento académico tradicional, los denominados “sin voz” o como Irene Vasilachis los conceptualiza como aquellos “Sujetos Conocidos” de nuestra América (Vasilachis de Gialdino y Pérez Abril, 2012), pero ubicándolos no desde el rol de “objetos de estudio” sino para integrarlos en igualdad epistemológica.

Bibliografía

- AA. VV. (2000), *Recuerdos Noroesteños: Barrio Noroeste 1889-2000*, Bahía Blanca, Lenzú.
- Castillo Atienza, M. J. (2012), *Un análisis del papel actual de la Biblioteca Popular en Argentina como agente promotor de transformación social*, Proyecto final de carrera. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consultado el 13/10/2017 en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.642/te.642.pdf>.
- Cernadas de Bulnes, M. y Marcilese, J. (2009), *Noroeste. Una historia de trabajo*, Bahía Blanca, UNS.
- Harto de Vera, F. (2016), “La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta”, en: Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuadernos de Estrategia*, n.º 183, pp. 119-146. Consultado el 15/10/2017 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832796.pdf>.
- Meneses Tello, F. (2008), “Bibliotecas y democracia: el caso de la biblioteca pública en la construcción de una ciudadanía activa”, en: *Anales de documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, n.º 11, pp. 93-128. Consultado el 09/10/2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/635/63501106.pdf>.
- Serbin, A. (2008), “Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas”, en: Serbin, A. (coord.), *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe*, Barcelona, Icaria, pp. 11-82. Consultado el 15/10/2017 en: <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2010/09/Construccion-de-paz.pdf#page=13>.
- Torres Carrillo, A. (2006), “Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política”, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 4, n.º 2, pp. 167-199.

Consultado el 15/10/2017 en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1692-715X.

Vasilachis de Gialdino, I. (2003), *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006), “La investigación cualitativa”, en: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-64.

Vasilachis de Gialdino, I. y Pérez Abril, M. (2012), “Investigación, epistemología e identidad en Latinoamérica. Entrevista a Irene Vasilachis de Gialdino”, en: *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, n.º 9.

Consultado el 15/10/2017 en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3575>.

Configuración de un espacio de “taller de escritura literaria” desde las prácticas de investigación, docencia y extensión, para la formación de un renovado perfil del Profesor en Letras en la Universidad Nacional del Sur

Natalia Silvina Fiore¹

1. Introducción

En el marco de la nueva Resolución (RM EX 2017-06562608) dictada por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, que permite incorporar al certificado analítico de estudiantes y graduados de carrera de grado y pregrado un “Suplemento al Título Universitario”, se torna imprescindible tomar como objeto de estudio los proyectos de extensión de las universidades respecto de su potencial impacto en la formación de los futuros profesionales. Ya que ese “Suplemento” incluirá información acerca de prácticas y aprendizajes realizados en los trayectos formativos de los estudiantes vinculados a las funciones académicas, de extensión universitaria y de investigación.

Por eso, en este trabajo nos proponemos analizar dos proyectos de extensión en curso y que han tenido continuidad desde hace más de dos años en el Departamento de Humanidades, específicamente en la carrera de Letras, tomando como problema el punto de intersección que existe entre ellos: la escritura literaria. Los proyectos analizados son: “Escuela de poesía. Acción cultural comunitaria. La Escuela Argentina de Producción Poética. EAPP” y “Narración oral y talleres de escritura”. En principio, seleccionamos estos dos proyectos porque en

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: natfiore@hotmail.com.

ambos se intenta dar una respuesta local, y no general, respecto de los modos posibles en que la universidad tiene que cumplir una función concreta en la sociedad. Me refiero a que, en ambos, se aborda la problemática de la escritura literaria que está intrínsecamente ligada a la formación de un profesor en Letras y al ejercicio de esta práctica en la escuela secundaria.

Así, desde estos materiales y estableciendo tensiones con una investigación cualitativa realizada a partir de la entrevista a tres profesores-escritores de la carrera de Letras de la UNS, se indagará las potencialidades formativas que tiene o que podría tener para los estudiantes del Profesorado en Letras abordar la lectura y el estudio de los textos literarios ya no como una actividad escindida de las prácticas de escritura; porque, como señala el profesor Sergio Raimondi, en las universidades se puede concebir:

Un tipo de lectura, que tenga a la escritura como una parte de su quehacer [ya que] se lee distinto desde una conciencia de escritura (...) porque escribir también es una forma de pensar, una forma de analizar, escribir es una forma de leer, en la escritura hay formas de lectura (S. P. Raimondi, comunicación personal, noviembre de 2011).

2. Análisis de dos proyectos de extensión en la carrera de Letras

La “Escuela Argentina de Producción poética” (EAPP) se propone como un espacio de formación y producción en torno a la escritura literaria, en el que se promueve un desarrollo creativo individual y grupal a través de talleres, seminarios y clínicas orientadas a la literatura en general pero especialmente a la poesía ya que, de acuerdo con el diagnóstico observado por el proyecto, se registra “desde hace algunos años en nuestra ciudad, un creciente interés por la lectura y la producción poética” (Chauvié, 2017: 2).

El proyecto de “Narración oral y talleres de escritura” (NyT) articula ambas prácticas en una propuesta que implica poner en marcha un taller de escritura con una consigna vinculada, de algún modo, con las narraciones orales de cuentos con las que se inicia el encuentro; es decir, a partir de la narración oral de textos literarios los estudiantes del Profesorado en Letras proponen una actividad de escritura y coordinan el trabajo, hasta la puesta en común de las producciones, construyendo, así, “un aprendizaje experiencial sobre el oficio docente, en tanto deben poner en juego el diseño de intervenciones, la toma de decisiones y resoluciones de problemas reales” (NyT, 2017: 1).

Ambos proyectos de extensión se insertan en el área temática ‘Derecho a la cultura’ e incluyen en sus nombres los términos “producción poética” y “talleres de escritura”

respectivamente; lo que implica reflexionar acerca de cómo estos proyectos constituyen a la escritura literaria no sólo como una instancia cultural sino como un derecho social. Este aspecto se hace visible en la descripción que cada proyecto hace respecto de sus destinatarios: público en general, bibliotecas populares, sociedades de fomento e instituciones educativas de nivel secundario y terciario en el caso de la “EAPP” y, en el caso del proyecto de “Narración oral y talleres de escritura”, tres instituciones educativas: dos escuelas secundarias que reciben estudiantes de sectores periféricos y una que ofrece estudios primarios a obreros del frigorífico recuperado INCOB.

Cuando destacamos que estos proyectos de extensión se insertan dentro del área temática ‘Derecho a la cultura’ y, para los destinatarios mencionados, estamos pensando en experiencias como la de Luis Iglesias en nuestro país, quien desde la “pedagogía del texto libre” consideraba que la reivindicación del lenguaje, el pensamiento y la experiencia de los niños y de los jóvenes de clases populares, de sectores campesinos u obreros, tiene un sentido político además de pedagógico: “darles la palabra significa darles la oportunidad de expresarse, de hacerse oír, de hacerse entender y valorar su propia realidad y su cultura” (Alvarado, 2013: 32).

A su vez, pensar en la escritura literaria en tanto derecho a la cultura nos remite a una experiencia latinoamericana poco difundida en los ámbitos académicos y que es necesario mencionar para comprender que esa concepción tiene antecedentes: los talleres de poesía en Nicaragua. Se trata de un experimento popular del ministerio de cultura de ese país en el que las autoridades asumieron como política cultural que la población misma sea activa en el terreno poético, es decir, organizar talleres que pusieran el acento no sólo en leer poesía sino en producirla. Ernesto Cardenal, poeta nicaragüense, impulsor directo y fundamental para que se formaran talleres en todo el país después de la victoria del Frente Sandinista de Liberación Nacional, definió la experiencia de ese momento en estos términos: “Nicaragua siempre había tenido una tradición de poesía, y había tenido muy buenos poetas, pero esos poetas eran una élite; por vez primera está surgiendo en Nicaragua una poesía auténticamente popular, hecha por el pueblo, por los trabajadores” (Wellington, 1989: 99). Para concretar esta experiencia se conformaron alrededor de 37 talleres en diferentes comunidades, pero también en instituciones como el ministerio de construcción, el ejército, la policía, el ministerio del interior e incluso en la seguridad del estado.

Lo que resulta significativo de esta experiencia para nuestro trabajo, no es únicamente pensar el acceso a la poesía en tanto derecho cultural, sino el modo en que se configuró esta propuesta; a través de talleres de producción poética coordinados por responsables de la

política cultural de una nación que lograron lo que Ernesto Cardenal sintetiza en esta frase en 1981: “hemos hecho algo en Nicaragua que no se había hecho nunca en el mundo: que obreros, indios, campesinos, empleadas domésticas, soldados, policías hicieran poesía y buena poesía moderna” (Wellington, 1989: 100). A partir de esta frase, podemos percibir el sentido profundo de los dos proyectos de extensión analizados: extender la escritura literaria a la sociedad en tanto derecho a la cultura a través de dinámicas de taller que promuevan un trabajo horizontal y que pongan en el centro de la escena la producción, como experiencia inédita en relación con el lenguaje y la literatura.

Por otra parte, para subrayar esta concepción de la escritura literaria en tanto derecho a la cultura que comparten los proyectos, también es importante señalar quiénes son los agentes involucrados en cada caso porque esa convocatoria nos orienta en torno a los objetivos generales y específicos de cada uno. En el proyecto “Narración oral y talleres de escritura” se señala que la propuesta intenta promover intercambios formativos entre distintos actores: estudiantes avanzados del Profesorado en Letras; profesores en actividad; los alumnos de escuelas secundarias; Narradores orales escénicos; logrando así, a partir de esa conjunción, “un enriquecimiento mutuo que opera en distintas direcciones, y que habilita el entramado entre docencia, investigación y extensión” (NyT, 2017: 2). Por lo tanto, a la par del objetivo general señalado —derecho a la cultura— se destaca otro: la experiencia de formación; que en tanto objetivo específico implica “ofrecer una instancia genuina de formación a los estudiantes del Profesorado en Letras de la UNS en el marco de una propuesta de educación experiencial” (NyT, 2017: 3). Por lo cual, el proyecto destaca como uno de los resultados esperados la construcción de conocimiento experiencial por parte de los futuros profesores ya que les permite colocarse “en situación de ejercicio de la acción, más o menos simulada, anticipando lo que va a ser su actividad profesional en el mundo laboral (Souto, 2011: 31)”.

De este modo, el proyecto se destaca por su decisión de otorgar a la coordinación de “talleres de escritura” el estatus de un aprendizaje experiencial sobre el oficio docente; es decir, legitimando, por un lado, que hay un saber hacer que solo se aprende en la práctica y; recuperando, por el otro, al taller de escritura como una de las actividades propias de docencia secundaria de un profesor en Letras, que requiere una formación específica dentro del ámbito académico.

En el proyecto de la EAPP los alumnos de los años precedentes actúan “como agentes multiplicadores, ya que ellos participarán en la articulación de los talleres destinados a las escuelas secundarias y bibliotecas barriales” (EAPP, 2017: 3) que tienen como objetivo el estímulo a la escritura y ser complemento de las asignaturas vinculadas a la Lengua y la

Literatura del nivel secundario. De este modo, el proyecto ofrece a los estudiantes del Profesorado en Letras la posibilidad de realizar prácticas que no forman parte de los recorridos académicos: el dictado de talleres de escritura y la organización de lecturas; los cuales podrían actuar como complemento de la formación disciplinar si pensamos que uno de los resultados esperados de las actividades es incentivar el interés por la escritura creativa. Aún más, dentro de los objetivos específicos se mencionan tres que resultan ineludibles para nuestro análisis:

1. Contribuir al interés en las prácticas de lectura y producción escrita en todas sus posibilidades, a partir de la participación en los talleres, especialmente en adolescentes y jóvenes.
2. Fomentar los dispositivos de creación literaria, que en su acontecer favorecen el desarrollo de las sensibilidades de los individuos, a través de nuevas prácticas.
3. Reafirmar las instituciones educativas como espacios adecuados para ejercer el derecho a la lectura y la creación (EAPP, 2017: 4).

En estos objetivos encontramos una serie de “palabras claves” que nos permiten visualizar cuáles son esas potencialidades formativas que tiene o que podría tener para los estudiantes del Profesorado en Letras abordar la lectura y el estudio de los textos literarios ya no como una actividad escindida de las prácticas de escritura literaria: talleres que pongan en escena prácticas de lectura y de producción escrita; fomentar dispositivos de creación literaria; incorporar en todo acto educativo el derecho a la lectura y a la creación. En síntesis, los términos “producción” y “creación” emergen como prácticas destacadas a desarrollar y consolidar en este proyecto de extensión del Profesorado en Letras de la UNS y orientan acerca de la posibilidad de incluir un “Taller de escritura” en la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur como parte de los espacios curriculares obligatorios de la formación.

3. Pensar el “Taller de escritura” en la UNS

“¿Para qué sirven las carreras de Letras?”, plantea Carlos Gamarro en un artículo periodístico del diario *Página 12* en el 2001 con la intención de presentar, luego, el siguiente diagnóstico:

Se puede argumentar, o incluso dar por supuesto, que no están allí para formar escritores o poetas, pero lo cierto es que en todo el país anualmente ingresa a ella miles de estudiantes con esa ilusión, y muchos abandonan los estudios defraudados. Si quiero

hacer cine, hago la carrera de cine; si quiero escribir ¿a dónde voy? ¿a un taller literario, únicamente? (*Página 12*, 2001: 5).

Con estas palabras Gamarro introduce dos posiciones enfrentadas respecto de la importancia y la urgencia de otorgarle un lugar a la escritura literaria en las universidades; dos posiciones que es necesario revisar para ajustar nuestro objeto al interrogante preciso que asumimos en este trabajo: ¿para qué sirve la escritura literaria en la formación de un Profesor en Letras?

Omar Chauvié, profesor de la UNS entrevistado en 2011 en torno a la problemática de la escritura literaria en la universidad, reconoce que una posición negativa respecto de esta cuestión queda explicitada cuando se dice: “si eligieron la carrera porque te gusta escribir bueno váyanse a un taller literario. Ahí hay alguien que te está diciendo concretamente éste no es el lugar” (O. Chauvié, comunicación personal, noviembre de 2011).

La segunda posición más positiva es expresada por el profesor Mario Ortiz en estos términos: “Tener una práctica de escritura literaria sin lugar a dudas enriquece a un profesor (...) puede ser una cosa muy provechosa” (M. Ortiz, comunicación personal, noviembre de 2011); porque, como señala Omar Chauvié,

Si vos tratás de escribir en un taller o en tu casa por gusto propio el modo de reflexión con el que te aproximás a la literatura te abre la cabeza para leer otras cosas de un modo inédito. (...) Yo te propongo escribir un cuento y en ese compromiso que tenés con hacerlo vas a *descubrir* algo (O. Chauvié, comunicación personal, noviembre de 2011).

Ahora la situación se torna problemática porque, tal como señala el profesor Sergio Raimondi, “hay una falencia en la formación del estudiante de Letras”: no existen materias “en las que efectivamente se ponga en escena la práctica de la escritura como un problema” (S.P. Raimondi, comunicación personal, noviembre de 2011)

En el mismo sentido Gamarro destacaba respecto de la UBA en el 2001: “No hay materias que enseñen a escribir ficción, ni ensayo, ni periodismo, ni siquiera hay materias que enseñen a leer el sentido artesanal de la técnica literaria, como leen los escritores” (*Página 12*, 2001: 5)

Esa opción sí existe actualmente a nivel de grado en la reciente creación de la “Licenciatura en Artes de la Escritura” (UNA), primera carrera de la Argentina en ofrecer formación académica de grado, pública y gratuita, para escritores y en la consolidada “Maestría en Escritura Creativa” (UNTREF) que se propone: “formar escritores capaces de intervenir en las áreas del arte y la cultura, y de asumir una presencia activa dentro del campo cultural. Su

propósito fundamental es que los participantes puedan desarrollar su capacidad de escritura de textos originales en alguno de los géneros principales de la actividad literaria contemporánea”;² sin embargo, más allá de lo novedoso de estas experiencias, nuestros interrogantes apuntan a las potencialidades formativas de la escritura literaria en las carreras de grado de los profesorados en Letras. Por eso, es relevante destacar que, como afirma Gamarro, “la carrera todavía puede ayudar a formar buenos escritores, pero el problema que rara vez se plantea es si así, sin pasar por la práctica de escribir ficción o poesía se puede formar un buen crítico, un investigador, *un profesor de literatura*. Hay algo insustituible en la experiencia” (Página 12, 2001: 5).

En esa dirección apuntan los argumentos del profesor Mario Ortiz para pensar la formación del profesor en Letras:

Quizás habría que pensar en los profesorados la instancia de escritura creativa. No quizá para que salgan escritores sino para que experimenten en carne propia lo que implica escribir. Porque eso mismo es lo que después van a hacer con sus alumnos (...) que tenga una práctica de ejercicio literario creo que lo puede enriquecer para ver las producciones de sus propios pibes [ya que] uno se plantea si uno no le exige a los pibes cosas que uno no ha hecho nunca. Vamos a escribir un cuento, bueno ¿alguna vez escribiste algo? (M. Ortiz, comunicación personal, noviembre de 2011).

Entonces, la propuesta de incluir un “Taller de escritura” obligatorio en las carreras de Letras apunta a reconocer, tal como vislumbra Carlos Gamarro en su artículo, que “es en las aulas y no apenas en los pasillos, donde las universidades pueden promover y fortalecer la práctica de la literatura” (Página 12, 2001: 5). Es más, este escritor y profesor universitario proyectó una carrera de Letras del siglo XXI con una formación constituida por tres pilares:

Un área académica, un área de política cultural y editorial, un área creativa. Los alumnos harán inicialmente un poco de todo y luego elegirán su camino (...) De la tercera nadie saldrá con título de escritor o poeta, pero sí coordinador de talleres (que *debiera ser imprescindible para profesores secundarios*) u otro similar (Página 12, 2001: 5).

² Ver página principal de <https://www.untref.edu.ar/posgrado/maestria-en-escritura-creativa>.

Ahora esta única mención, entre paréntesis, que destaca la relación *imprescindible* entre docencia secundaria y coordinación de talleres no es casual ni menor ya que se configura en torno al tercer pilar que Gamerro menciona para la formación en Letras: la escritura literaria. Y esa relación aparece explícita porque en nuestro país existe una tradición de “talleres de escritura” que emergió en la década del 80 en la escuela secundaria y que puso en el centro de la escena la producción y la invención como un modo alternativo de enseñar y aprender ‘lengua y literatura’.

Maite Alvarado (2013), principal referente en esta línea de trabajo —quien señala en sus investigaciones la relevancia que adquiere la escritura y la imaginación dentro del espacio escolar cuando se trabaja con un abordaje a la literatura desde la producción—, nos abre un recorrido posible para indagar y reflexionar si en el siglo XXI se puede formar un buen profesor de Literatura sin que haya pasado por la práctica de escribir ensayos, ficción o poesía. No porque el docente tenga que ser escritor, sino porque existen potencialidades formativas para un Profesor en Letras que realiza un trayecto de producción escrita en torno a la experiencia de lo literario como las que fueron mencionando los profesores entrevistados:

1. la escritura como experimentación con la lengua implica una aproximación inédita a la literatura;
2. se lee distinto desde una conciencia de escritura, porque escribir también es una forma de pensar, una forma de analizar.
3. enriquece la lectura y el análisis de las producciones literarias de sus propios estudiantes.³

Por último, es interesante pensar en los matices que puede adquirir ese “Taller de escritura” ya que, el profesor Sergio Raimondi, entrevistado acerca de esta problemática expresa:

Yo no sé si estoy pensando en experiencias artísticas netamente, (...) ofrecer alguna instancia de modo de taller de lo que sea, donde se perciba y analice en términos de teoría, pero también en términos de práctica la escritura como experimentación con la lengua sería un aporte a la formación pero no necesariamente un taller de escritura artística (S.P. Raimondi, comunicación personal, noviembre de 2011).

³ Por ejemplo, como cuenta Mario Ortiz, “si yo estoy dando literatura policial y les planteo un ejercicio para que escriban un cuento policial uno con un poco de práctica literaria puedo decirle cómo hacerlo. Y si uno tiene un capital de lectura y de lectura crítica puede enriquecerlo mucho más” (M. Ortiz, comunicación personal, noviembre de 2011).

Porque, continúa:

Yo estoy convencido de que en cierto sentido la experiencia de lo literario puede ser crítica también, una escritura como la de Barthes en el siglo XX está mostrando que la experiencia de lo literario tranquilamente puede provenir del mundo crítico, (...) hay una experiencia de la lengua que no necesariamente remite a lo literario en términos específicos, o más artísticos (S.P. Raimondi, comunicación personal, noviembre de 2011)

4. Conclusiones

Los dos proyectos de extensión analizados son experiencias concretas de formación, que al asumir el trabajo con la escritura literaria como problema, nos permitirán seguir indagando de qué modo desde las universidades se puede combinar la formación académica con la experimentación literaria; y, la perspectiva de Maite Alvarado, desde el trabajo y la investigación realizada en el campo de la educación secundaria nos podrá orientar acerca de las direcciones que puede asumir la inclusión de un “Taller de escritura” obligatorio en la carrera de Letras, que por supuesto, es un tema a estudiar, a planificar, a imaginar y a inventar entre docentes y estudiantes de modo más extensivo e intensivo que lo que hemos podido proyectar en este trabajo; más aún en el mismo momento en que se están discutiendo y configurando los nuevos planes de estudio en la UNS.

Esperamos que desde los interrogantes y las coordinadas propuestas, la escritura literaria pueda convertirse en un nuevo espacio de intersección, desde el cual habilitar un trayecto de posibles vinculaciones entre investigación, docencia y extensión para la formación de un renovado perfil del Profesor en Letras en la UNS. Y, a su vez, para que la carrera sea un lugar de encuentro donde cada vez más estudiantes puedan conciliar su vida académica con la literaria.

Bibliografía

Alvarado, M. (2013), “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en: *Escritura e invención en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 31-80.

- Chauvié, O. (2017), Proyecto de extensión universitaria “Escuela de poesía. Acción cultural comunitaria”, Departamento de Humanidades, UNS.
- Gamerro, C. (2001), “El poder de crear”, en *Página 12*, 18 de marzo, p. 5.
- Negrin, M. (2017), Proyecto de extensión universitaria “Narración oral y talleres de escritura”, Departamento de Humanidades, UNS.
- Souto, M. (2011), “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en: Menghini, R. y Negrin, M., *Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones.
- Wellington, K. S. (1989), *Nueva cultura nicaragüense (debate sobre el realismo)*, Buenos Aires, Libros de Utopías del Sur.

**La novedad de comunicar lo investigado.
La experiencia de Jornadas de investigación en el ISFDyT 158**

Maximiliano María Garaicochea¹

1. Introducción

La investigación educativa es una de las funciones del nivel de Educación Superior que se ha ido estableciendo en un espacio valioso para responder a la intención de producir saberes pedagógicos. La especificidad de estos saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente permiten entrever y vislumbrar los desafíos y las complejidades que atañen a las tareas de esta profesión. Esta función cuenta con múltiples grados de institucionalización en el conjunto de las direcciones de nivel y de los Institutos de Formación Docente (IFD) del país, pero ha tomado un particular impulso desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) a partir de definiciones y decisiones políticas tanto jurisdiccionales como nacionales. En este marco, recobra jerarquía discutir la correspondencia entre investigación y formación docente: ¿cuáles son los sentidos que alcanza esta función en la formación docente?, ¿Por qué y para qué promover conocimiento en el marco del nivel superior y los institutos de formación docente? ¿Cómo conversan los conocimientos producidos con las problemáticas presentes tanto en el Sistema Formador como en el conjunto del Sistema Educativo?

¹ Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 158, Coronel Pringles, correo electrónico: maxigaraycochea@hotmail.com.

2. La vinculación (o des...) de la investigación con la formación docente

La investigación educativa asiste a hacer visible aquello que escapa a la mirada adiestrada de quienes trabajan en el espacio escolar, habilitando un distanciamiento respecto del trabajo cotidiano que se realiza en los institutos y escuelas. Indaga, relata, conoce, comprende y transforma la realidad educativa. En el sistema formador, la misma cobra calidad en la medida en que contribuye a la producción de saberes sobre problemáticas específicas de la formación, del trabajo docente y del sistema educativo en su conjunto. Admite también resaltar representaciones y asumir posicionamientos que no suelen estar contempladas en el circuito más ligado a la investigación superior. La elaboración de conocimientos a partir del análisis y estudio metódico de los problemas educativos tiene como centro formar mejores condiciones para la definición de políticas y propuestas de trabajo. Se intenta que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias efectuadas, a partir de un análisis crítico, incurran sobre las prácticas y contenidos de la formación docente y del conjunto del sistema educativo. En esta línea, la elaboración de conocimiento termina siendo un elemento fundamental para el afianzamiento del sistema educativo y para el enriquecimiento de las tareas que en él se desempeñan. El proceso investigativo adquiere sentido cuando logra relacionarse con las otras funciones del nivel (prácticas de formación inicial, de formación continua y de apoyo a las escuelas) y con el resto de las instituciones y actores del sistema, con la intención de contribuir a la mejora y la transformación de la educación.

La profesionalización docente, en el sistema educativo argentino, demanda en los docentes y en los estudiantes del profesorado el desarrollo de su aptitud de autoanálisis y reflexión, para lograr el mejoramiento de las decisiones institucionales socioculturalmente situadas. El desarrollo de un proyecto de investigación, constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente orienta hacia la Formación de Docentes y de alumnos, con el fin de diseñar y/o implementar estrategias que incidan en los procesos pedagógicos y didácticos. Consideramos la necesidad de la Formación en Investigación tanto en la Formación de Grado de los docentes, como en su Formación Continua, posibilitando el desarrollo de la autonomía y responsabilidad profesional. De esta manera, los ISFD se convierten en columnas fundamentales para esta formación² en y para la investigación desde los inicios de la formación de profesorado. Desde este punto de vista, la investigación se integra en el proceso de enseñanza constituyéndose en una herramienta

² Ministerio de Cultura y Educación (2007), "Plan Nacional de Formación Docente".

para el análisis de las prácticas pedagógicas y para la producción de alternativas que operen como facilitadoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos en el sistema escolar. La inclusión del área de Investigación Educativa en las Instituciones de Formación Docente, compone otro modo de encauzar la relación entre la investigación y la experiencia educativa. Desde esta traza las instituciones formadoras no deben limitar sus objetivos a la formación de grado sino que deben conformarse en polos especializados, no sólo de transmisión sino también en la producción de conocimiento acerca de los problemas de la práctica docente, que incidan concisamente en la formación de grado y posterior (Achilli, 2000). Considerando en particular los efectos que la inscripción de ciertas funciones podría originar sobre el fortalecimiento de los institutos y el incremento de su tarea, se da lugar a señalar que la incorporación de la Investigación permitiría:³

1. Generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas de la formación docente,
2. Entendiéndose por rutinización a la burocratización de la tarea.

En muchas instituciones es posible encontrar profesores que llevan adelante proyectos de investigación en el ámbito universitario. El tema, no obstante, es cómo emplazar en las instituciones una cultura de análisis, crítica, producción y circulación del conocimiento que impacte en la formación de los docentes y futuros docentes, perspectivas que suelen estar ausente en las investigaciones que se producen en el circuito académico superior. Es por eso que creemos necesario impactar sobre las prácticas de formación inicial: a) a través de la incorporación de resultados de estas investigaciones a los contenidos y/o a las prácticas de formación; b) a través de la instalación en la institución de unas formas más dinámicas de vinculación con el conocimiento que, aunque de manera no siempre aprehensible, contribuiría a formar lo que Perrenoud ha denominado, para el caso de la formación docente, *habitus* profesional (Perrenoud, 1995).

³ En muchas instituciones es posible encontrar profesores que llevan adelante proyectos de investigación en el ámbito universitario. El punto, no obstante, es cómo instalar en las instituciones una cultura de análisis, crítica, producción y circulación del conocimiento que impacte en la formación de los docentes y futuros docentes.

3. Las finalidades de la investigación en la formación docente

Se consideran como finalidades de la Investigación Educativa en la Formación Docente, los siguientes: **a.** ser un componente esencial de la formación en cuanto que por ella y a través de ella, el destinatario se capacita para indagar y perfeccionar el proceso dinámico que caracteriza al rol profesional, **b.** propiciar el desarrollo de capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente y como hecho cotidiano. Generar actitudes de apertura crítica y actualización frente a la producción de conocimiento, **c.** aprehender los supuestos, teorías y tendencias en las que se basan la formación y prácticas profesionales y las condiciones que la fomentan, **d.** permitir la transformación y perfeccionamiento de la práctica a través de la generación de elementos conceptuales y metodológicos ciertos, válidos por la observación y el análisis sistemático fundado, **e.** potenciar la construcción de conocimientos novedosos sobre las concepciones, procesos y prácticas propias de lo educativo, **f.** producir insumos para la toma de decisiones en el marco de una autonomía crítica.

Para llevar a cabo actividades investigativas que cumplan con todos los requisitos de validez y comunicabilidad de la investigación académica no alcanza con formalizar un área de investigación (como puede ser el Departamento) dentro de la estructura institucional. Resultará imprescindible para que esta estructura funcione generar una serie de condiciones institucionales y formativas tradicionalmente ausentes en los institutos: recursos humanos capacitados, disponibilidad de recursos para financiar proyectos de investigación; disponibilidad de tiempos rentados para llevarlos a cabo de manera continuada y sistemática, fluidez en la relación de los institutos formadores con las universidades y centros de investigación educativa; acceso a publicaciones periódicas que difunden resultados o investigaciones en curso, participación en eventos académicos que permiten conformar la propia producción y abrir nuevas líneas de acción.

En búsqueda de una situación ideal y provocando un desarrollo de la investigación educativa con la práctica docente creo que es necesario que se den ciertas condiciones. Entre ellas resulta imprescindible que los docentes participen de diferentes maneras en el recorrido investigativo y que dispongan de las herramientas, y de la organización laboral necesaria, para realizar proyectos de investigación. Coincidimos con Miguel Ángel Duhalde (1999) que la Investigación en la Formación Docente es una práctica necesaria para mejorar la calidad de ésta. Y para esto se torna imperioso desarrollar una cultura académica favorable a la investigación científica, acompañado de una política nacional y jurisdiccional, con

financiamiento garantizado, con condiciones de trabajo adecuado a tal efecto, con continuidad y estabilidad laboral.⁴

4. La experiencia de investigación como extensión en el ISFDyT 158

Quien esto escribe reflexionando sobre la investigación y su vinculación con la formación docente disca las cátedras de Investigación Histórica e Investigación Geográfica en los profesorados de Historia y Geografía respectivamente. Dada que la Investigación Histórica y Geográfica es una materia eminentemente práctica, aunque requiere del apoyo del marco teórico y conceptual, desde hace unos años, y en el marco de actividades de extensión institucional, la propuesta de esta cátedra es que los alumnos puedan, efectivamente, para acreditar la materia, lograr una investigación, sea histórica o geográfica referida exclusivamente a temas de interés regional o local, que pueden verse abordados como consecuencia de temas o aspectos tratados en las materias troncales de la formación específica de profesorado.

En su momento, se propuso a las autoridades correspondientes una investigación histórica y geográfica que se realizará de mayo a octubre y con la correspondiente exposición final de los resultados obtenidos mediante la técnica de Jornada de Reflexión Académica, donde los alumnos tratarían los temas investigados frente a toda la comunidad educativa del Instituto y haciendo extensible la invitación a otras instituciones educativas. Así mismo, se propuso que, para darle un marco académico formal, invitar a especialistas en la materia para interactuar en la Jornada con los alumnos con una ponencia o conferencia para todos y así complementar el trabajo de docentes y alumnos, aprendiendo y trabajando a la par –y se propone que este año, dado el éxito y la calidad de las jornadas del año pasado, de invitar al nivel secundario de la Unidad Académica. Y se propone que las Jornadas sean una especie de “exámenes finales” con los que el alumno acreditará la materia, y para concluir la cursada se dejará una copia de lo actuado en la Biblioteca del Instituto y una copia al Archivo Histórico Municipal, como un aporte del Instituto a la comunidad mediante la extensión docente.

⁴ Ministerio de Cultura y Educación (2007), “Plan Nacional de Formación Docente”.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde editor.
- PRONATASS (1992), Documento Ministerio de Educación, Plan Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD, Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa. Organización de los Estados Iberoamericano. Para la Educación la Ciencia y la Cultura. Año 2003.
- Documento Anexo II. Resolución CFCyE (n.º 30/07). Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.
- Duhalde, M. A. (1999), *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Enríquez, P. (2002), *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodologías de la investigación*. UAB, Barcelona.
- Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2002/tdx-0305103-222855/pge01de13.pdf>.
- Ministerio de Cultura y Educación (2007), “Plan Nacional de Formación Docente”.
- Perrenoud, P. (1995), “El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y tomas de conciencia”, en: Paquay, L. y Altet, M. (coords.), *La formación profesional del maestro estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 265-308.
- Samaja, J. (1999), *Epistemología y Metodología*, Buenos Aires, Eudeba.

La formación docente universitaria y la enseñanza de la gramática.

Proyecciones hacia el nivel medio

Nora González¹, Alejandra Gabriela Palma², María Soledad Pessi¹

1. Introducción

En los últimos años, la investigación sobre la función de la enseñanza de la gramática en el nivel medio ha sido abordada por diferentes autores (Di Tullio, 2000; Bravo, 2002; Ciapuscio, 2007; Otañi y Gaspar, 2004, 2013).³ Si bien los enfoques didácticos surgidos en las últimas décadas desplazaron a la gramática a un lugar periférico dentro de la enseñanza secundaria, los saberes gramaticales persisten en los contenidos curriculares articulados con un conjunto de prácticas lingüísticas.

Partimos de la hipótesis de que esas prácticas con frecuencia son percibidas como ineficaces debido a los conocimientos gramaticales implicados, sobre cuyo significado los docentes no siempre han desarrollado una sistematización en su formación superior ni, por lo tanto, han definido criterios de abordaje.

Son escasos los espacios de reflexión sobre la relación entre los saberes gramaticales que los alumnos aprenden en la universidad y los saberes que esos mismos estudiantes, una vez

¹ Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: ngonzal@criba.edu.ar, soledad.pessi@uns.edu.ar.

² Universidad Nacional del Sur - CONICET, correo electrónico: beilapalma@gmail.com.

³ Desde una perspectiva histórica de la enseñanza de la gramática en Argentina, estas autoras describen el paso desde el modelo estructuralista, centrado en una versión mecánica y tecnicista de la enseñanza de la gramática, en la década de 1960, hacia el enfoque comunicativo, que se institucionaliza a partir de la reforma educativa de 1994, proponiendo una gramática subordinada al desarrollo de la competencia comunicativa (la lengua en contexto), como respuesta a las demandas sociales.

egresados, deben enseñar en el nivel medio de acuerdo con los lineamientos propuestos en los diseños curriculares de cada jurisdicción.

El objetivo de este trabajo es determinar, por un lado, correspondencias y distancias entre los contenidos gramaticales implicados en los dos niveles; y, por otro lado, sugerir criterios de organización que permitan a los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje entender y valorar el desarrollo de estos saberes específicos.

Tomando el Profesorado en Letras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, este estudio busca comparar los contenidos indicados en el programa de estudios de la materia Gramática Española, que se dicta en el primer año, con los lineamientos propuestos en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (provincia de Buenos Aires). Complementariamente, analizamos testimonios de alumnos egresados en los últimos cinco años que se desempeñan en la docencia de nivel medio.

El desarrollo del análisis está planteado en tres pasos descriptivos: el abordaje de los saberes gramaticales en la universidad, la enseñanza de la gramática en el nivel medio y la experiencia de los actores de ese proceso, es decir, los docentes egresados de la universidad en los últimos años. En cada instancia se presentarán conclusiones parciales, que serán confrontadas en la última parte del trabajo.

El análisis de los datos obtenidos pretende detectar parámetros que den lugar a una reflexión a futuro que permita proyectar posibles intervenciones cuya finalidad sea fortalecer la vinculación entre los niveles universitario y medio.

2. La gramática en la universidad

2.1. A quién se le enseña gramática en la universidad

En las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur, los contenidos gramaticales se concentran en la asignatura “Gramática española”, que se dicta en el primer cuatrimestre de la carrera, por lo que gran parte de sus alumnos son ingresantes. Por ello, la sistematización de los mecanismos que operan en el uso del lenguaje cobra especial importancia en la formación gramatical de los futuros docentes e investigadores.

El alumno ingresante es, actualmente, un alumno con escasos saberes gramaticales. Por lo tanto, debe ser introducido en el estudio reflexivo de la gramática. La carencia de saberes previos construye un alumno al que hay que acompañar en el manejo de conceptos

gramaticales complejos. Así, es necesario simplificar los contenidos a desarrollar. Los textos de Gramática que manejan los alumnos dan cuenta de ello. Citamos, como ilustración, un pasaje de la introducción de la obra sobre clases de palabras de Giammatteo y Albano: “(...) la lectura del libro no requiere un lector con conocimientos previos del tema, pues las nociones y clasificaciones han sido formuladas en forma sencilla y en un nivel adecuado” (2006: 13).

2.2. Para qué se enseña gramática

Conviene considerar en este punto que los estudiantes han adquirido el lenguaje, es decir, lo han interiorizado como ‘natural’, puesto que, en la mayoría de los casos, es su lengua materna. El espacio de Gramática propone el aprendizaje de la sistematización del lenguaje, que implica retroalimentación, explicitación de dependencias y usos gramaticales (Gutiérrez Araus, 1994: 88).

En el programa de la materia Gramática Española (UNS), se plantean cuatro objetivos.⁴

- a) Introducir a los alumnos en el **estudio sincrónico** de la gramática del español a través de la **descripción y explicación del funcionamiento** del sistema lingüístico por medio de instrumentos teóricos.
- b) Desarrollar la capacidad de **observación y reflexión sobre la propia lengua** y al mismo tiempo organizar la reflexión como **conocimiento sistemático** a partir del marco conceptual que se proporciona.
- c) Desarrollar la capacidad de **describir desde el punto de vista gramatical textos** orales y escritos de distintos registros
- d) Desarrollar la capacidad de reconocer o **plantear problemas** y proponer **análisis explicativos** relacionando los fenómenos gramaticales con los aspectos semánticos y pragmáticos

En todos ellos subyace una actitud de distanciamiento del estudiante respecto de su propia lengua: observación, descripción y explicación de fenómenos morfológicos y sintácticos.

⁴ El resaltado es nuestro.

2.3. Qué gramática se enseña

La gramática descriptiva orienta, en el caso que estudiamos, la perspectiva indicada por los contenidos mínimos fijados por Res. DH 530/2000 para los planes de estudio de la carrera Licenciatura en Letras y Profesorado en Letras (Res. CSU 173/01 y Res. CSU 790/04)

1. Rasgos del lenguaje humano. Funciones del lenguaje. Conceptos básicos de la lingüística saussureana. La comunicación y la importancia de la situación comunicativa. Niveles de análisis en la descripción lingüística.
2. Referencia. Entidades y expresiones referenciales. Mecanismos referenciales.
3. Enunciación. Enunciado. Oración. Acto de habla. Delimitación de las unidades de la primera articulación: texto, oración, cláusula, construcción, palabra, morfema.
4. La oración y su organización sintáctica, semántica y pragmático-discursiva. Sujeto. Predicado. Valencia verbal y roles semánticos. Tema y rema.
5. Frases o construcciones. Clases. Constituyentes.
6. Coordinación. Nexos coordinantes. Valores semántico-discursivos.
7. Cláusulas inordinadas, subordinadas y parentéticas.
8. Texto.

Se plantea, como apertura, un abordaje introductorio al estudio descriptivo de la lingüística en sus diversos niveles. La temática restante propone el análisis de las unidades de la gramática: morfema, palabra, construcción, cláusula, oración y texto. El estudio de cada unidad implica su definición, constitución, función y clasificación. El nivel textual se aborda a partir de los mecanismos de cohesión gramatical.

En los últimos años, la cátedra ha incorporado, fuera de los contenidos mínimos, la enseñanza de contenidos de gramática normativa, cuya presentación es ocasional y paralela al desarrollo de la enseñanza de los contenidos descriptivos.

Conclusiones parciales

- ❖ Los contenidos mínimos de la asignatura proponen un estudio descriptivo de la lengua.
- ❖ En el planteo de temas y objetivos no se distingue la enseñanza de la gramática para futuros docentes de la enseñanza de la gramática para futuros licenciados.
- ❖ La Gramática se concibe como introductoria, de apertura hacia el estudio de otros niveles de la lengua.

- ❖ Los conocimientos gramaticales se aprenden sistematizados en un único espacio curricular en el primer cuatrimestre de la carrera (se retomarán más tarde, lateralmente, al estudiar lenguas clásicas o análisis del discurso).
- ❖ Aprobar la materia Gramática debería garantizar la autonomía del alumno con criterios propios respecto de saberes gramaticales problematizados.

3. La enseñanza de la gramática en el Diseño curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires

Las concepciones sobre el lugar de la enseñanza de la gramática están enmarcadas en el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*⁵ (1ro., 2do. y 3er. año) de Provincia de Buenos Aires. Las orientaciones se basan en la concepción de que los saberes sobre la lengua se construyen a partir del uso (*DC* 1° año, 2006: 199; *DC* 2° año, 2007: 353; *DC* 3° año, 2008: 379). Además, se indica que las propuestas áulicas deben abordar el lenguaje “(...) de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas), sino preservándolo como objeto” (*DC* 1° año, 2006: 199; *DC* 2° año, 2007: 353; *DC* 3° año, 2008: 379). En el mismo sentido, se señala que se deben evitar las prácticas de enseñanza centradas en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua ya que son “(...) difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan” (*DC* 1° año, 2006: 199; *DC* 2° año, 2007: 353; *DC* 3° año, 2008: 379).

A la enseñanza de la gramática se le dedica un apartado especial ya que se considera que es “otro de los puntos que ha tenido un protagonismo más o menos problemático” (*DC* 1° año, 2006: 199; *DC* 2° año, 2007: 353; *DC* 3° año, 2008: 379). En él se ofrece una visión crítica sobre los escasos resultados obtenidos desde la aplicación del enfoque estructuralista y se promueve el desplazamiento de la gramática oracional a la gramática textual, aunque se reconoce que este paso no logró los efectos esperados: formar verdaderos usuarios del lenguaje.

Se le suma a este apartado un espacio que constituye el núcleo del estudio de la gramática en la escuela secundaria que se inserta bajo el título “Orientaciones para la enseñanza de la gramática” (*DC* 1° año, 2006: 209; *DC* 2° año, 2007: 361; *DC* 3° año, 2008: 387), en clara

⁵ En adelante DC.

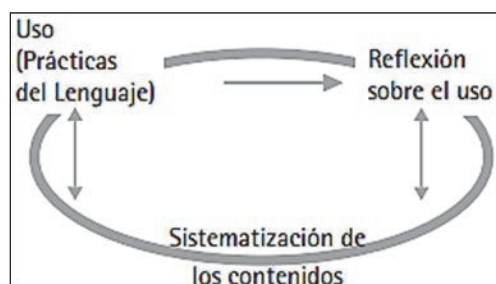
vinculación con el desarrollo de actividades destinadas a fortalecer el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Precisamente, el desarrollo de estas habilidades requiere de un docente que intervenga para ayudar a sus alumnos. A continuación, se incluye una cita que, aunque extensa, da cuenta de los modos de intervención posibles:

- ❖ comprender que cuando hablan, escuchan, leen y escriben están poniendo en juego constantemente estructuras sintácticas particulares, categorías gramaticales, estructuras textuales, etc.;
- ❖ descubrir que para comprender cualquier discurso oral o escrito (cualquier conversación, cualquier texto escrito sea cual fuere), y en especial para comprender el discurso literario, es necesario poder darle sentido a cierta información implícita que suele apoyarse en la estructura gramatical;
- ❖ identificar en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la construcción de las estructuras sintácticas de la lengua española en general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc.;
- ❖ observar el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde éstos cobran sentido;
- ❖ advertir que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales (como las irregularidades de los verbos, el orden sintáctico de determinadas construcciones, determinados complementos regidos por ciertos verbos) que deben conocer y usar.
- ❖ Todas estas cuestiones no pueden ser comprendidas por los alumnos/as sin una guía sistemática por parte del docente, basada en acciones concretas y constantes orientadas a que construyan los conocimientos involucrados en este complejo proceso de conceptualización a partir del uso. Para eso el docente debe:
- ❖ Favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje, mientras se habla, escucha, lee y escribe;
- ❖ Realizar “cortes” que permitan sistematizar esas reflexiones y construir conceptos;
- ❖ Procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados “vuelvan” al uso, es decir, procurar que los alumnos utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura;
- ❖ Propiciar reflexiones constantemente a partir de los nuevos usos, poniendo en marcha en forma recurrente todo este proceso de construcción de los conocimientos.

Cada una de las prácticas del lenguaje requiere un conocimiento específico de los elementos gramaticales involucrados en ellas, lo que permite focalizar algunos de esos

elementos y dejar por el momento otros de lado con el fin de mejorar el dominio práctico de la lengua en contextos determinados, pero construyendo un “stock” de conocimientos disponibles y generalizables para cualquier situación comunicativa (por ejemplo, el concepto de conector y sus funciones) (*DC 1° año, 2006: 209; DC 2° año, 2007: 361; DC 3° año, 2008: 388*).

Hacia el final, se vuelve a indicar que es necesario abandonar la concepción de la enseñanza de la gramática basada estrictamente en la descripción del sistema lingüístico en función de una nueva mirada en la que se conciba la gramática como una necesidad planteada por el uso y superar así el “(...) divorcio entre el uso y la **descripción** de los elementos que componen el lenguaje” (*DC 1° año, 2006: 209; DC 2° año, 2007: 362; DC 3° año, 2008: 388*).



DC 1° año, 2006: 209; DC 2° año, 2007: 362; DC 3° año, 2008: 388.

En clara coincidencia con el cambio que se propone, una de las expectativas de logro del nivel señala que es necesario que los alumnos “utilicen todos los conocimientos gramaticales, normativos y ortográficos en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje” (*DC 1° año, 2006: 204*).

A partir del 4to año de estudios, los contenidos se orientan hacia la enseñanza de la literatura. Entre los objetivos de aprendizaje, se destaca la reflexión necesaria sobre aspectos gramaticales: “Emplear en las producciones relacionadas con la literatura que se realicen durante el año, la terminología propia de la materia para referirse a diversos aspectos gramaticales del lenguaje en uso y avanzar en la sistematización de los conocimientos lingüísticos para optimizar las prácticas” (*DC 4° año, 2010: 19; DC 5° año, 2011: 17; DC 6° año, 2011: 19*).

Conclusiones parciales

En síntesis, de la lectura de la totalidad de los documentos curriculares para la educación secundaria se supone la enseñanza de la gramática desde un cambio de enfoque centrado en el uso. En este contexto, el docente se configura como poseedor de un conjunto amplio de

conocimientos gramaticales que pondrá en juego en las distintas situaciones de aprendizaje de la lengua. De esto, surge:

- ❖ La necesaria complementación entre la enseñanza sistematizada y ocasional de los contenidos gramaticales
- ❖ Un enfoque normativo-descriptivo de la lengua
- ❖ La representación de un docente de lengua con criterios propios respecto de los saberes gramaticales y sus abordajes áulicos.

4. La experiencia de los jóvenes docentes

Durante el mes de octubre de 2017, se realizó una encuesta a jóvenes egresados de la carrera del Profesorado en Letras (UNS), con el fin de recabar sus experiencias y opiniones en relación con el rol de los saberes gramaticales en su práctica docente en el nivel medio, y su articulación (o no) con la formación recibida en su carrera de grado. Los informantes, once profesores de Letras de entre 23 y 37 años, han obtenido su título habilitante entre los años 2012 y 2015 y cuentan al menos con cinco años de experiencia en docencia en el nivel medio.⁶

En primer lugar, ante la pregunta por aquellos contenidos de gramática que han debido activar para desarrollar sus clases (Gráfico 1), la mayor parte de las respuestas señala conceptos relacionados con la gramática normativa, como reglas de puntuación, ortografía y acentuación. También se consignan contenidos vinculados con los niveles morfológico y sintáctico, como clases de palabras y reglas de concordancia, y, en segundo lugar, clases de oraciones.

⁶ Debe notarse que es práctica usual que los alumnos avanzados del Profesorado en Letras comiencen a ejercer la docencia a través de los listados oficiales habilitados para tal fin.

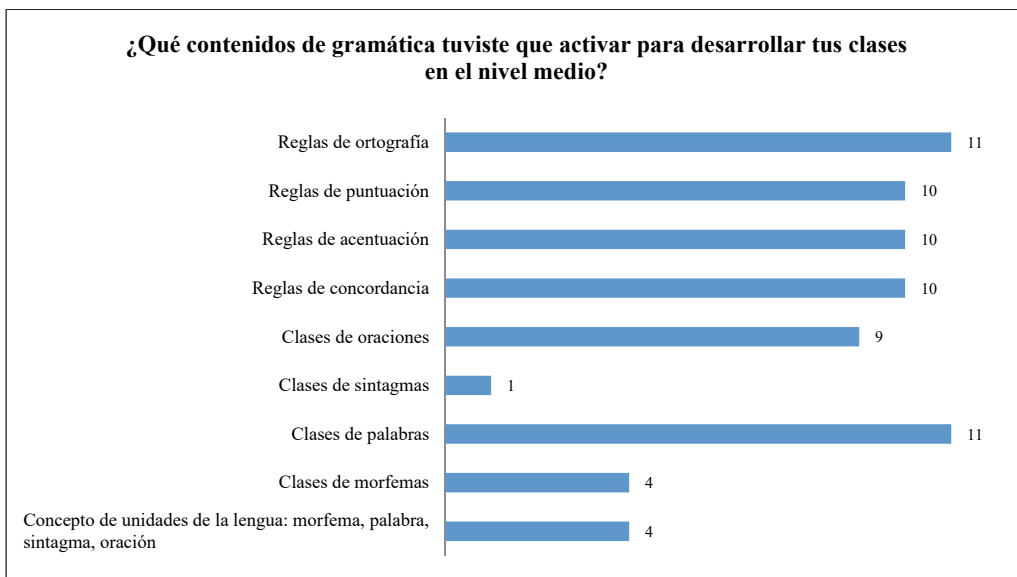


Gráfico 1. Respuestas a la pregunta “¿Qué contenidos de gramática tuviste que activar para desarrollar tus clases en el nivel medio?”

Por otra parte, al ser consultados acerca de los contenidos gramaticales que han necesitado revisar para su tarea docente, los informantes mencionaron también nociones de sintaxis como cláusulas subordinadas y análisis de oraciones. Entre las razones por las cuales necesitaron hacer esta revisión, los docentes señalaron principalmente “Olvido por el paso del tiempo” y “Olvido por falta de interés/significación”.

Sin embargo, para el 72,7% de los encuestados, la enseñanza de estos contenidos se planifica generalmente como “circunstancial”, mientras que solo para el 27,3% resulta un aspecto central en la planificación docente. En este caso, una respuesta incluye una reflexión con respecto al lugar que los contenidos gramaticales tienen en el diseño curricular:

Al desempeñarme como docente de literatura de los últimos años, noté que los saberes gramaticales se daban como “vistos” ocupando un lugar circunstancial en la planificación. Hecho que no comparto debido a que considero el saber gramatical un saber central que debería trabajarse de manera integral con la literatura (sic).

Por otra parte, algunas respuestas de los docentes que ejemplifican el carácter circunstancial de los saberes gramaticales en la planificación apelan justamente a la idea de su articulación con otros saberes, en especial, los literarios. Este criterio ocasional de la

enseñanza de estos contenidos parece corresponderse con la escasa y periférica participación que en el DC se le otorga a la gramática.

Con respecto al origen de los saberes gramaticales enseñados, si bien existe una gran heterogeneidad en las respuestas, la primera fuente señalada es la formación universitaria de grado (los encuestados le asignan un valor de entre el 25 y el 75%), seguida por los materiales didácticos de Lengua (con valores de entre el 20 y el 90%). A la vez, al ser consultados sobre los contenidos de gramática necesarios para la labor docente ausentes en la formación universitaria, la mayoría de las respuestas apuntaron nuevamente a contenidos de gramática normativa como, por ejemplo, reglas de ortografía, puntuación y acentuación.

Finalmente, se les preguntó a los encuestados “¿Qué modificarías de la materia Gramática a partir de tu experiencia de cursado y de desempeño laboral?”. Las respuestas, si bien variadas, apuntaron principalmente a una mayor articulación con la labor docente. En este sentido, una de las respuestas apunta: “Se me ocurre diseñar/planificar clases a partir de los temas. Si el contenido está entendido, una es perfectamente capaz de explicarlo y de planificar cómo desarrollarlo y ejercitarlo”. A la vez, varias intervenciones destacan que un solo cuatrimestre no resulta suficiente para abordar todos los saberes gramaticales necesarios.

Conclusiones parciales

- ❖ La mayoría de los docentes consultados consideran los saberes gramaticales como circunstanciales a la hora de la planificación de sus clases en el nivel medio.
- ❖ Si bien se hace mención a categorías morfológicas y sintácticas, los contenidos vinculados con gramática normativa parecen ser una preocupación central de los docentes en este aspecto.
- ❖ La demanda más consistente por parte de los docentes encuestados es la articulación de los saberes gramaticales con estrategias de enseñanza de esos contenidos en la escuela secundaria.

5. A modo de conclusión general

¿Qué aspectos debe presentar la enseñanza de la gramática en el nivel universitario? En la explicación gramatical habría que proporcionarle al alumno no sólo reglas de construcción,

sino reglas de uso, teniendo como propósito fundamental el perfeccionamiento de la llamada competencia comunicativa, concepto más amplio que la competencia lingüística. En otras palabras, sería deseable orientar el proceso de enseñanza hacia las normas gramaticales y hacia el uso de la gramática, en forma complementaria.

Es necesario partir de las condiciones que la representación social exige al protagonista de esta articulación, es decir, el alumno universitario y futuro docente:

- a) Debe poseer la gramática como un saber de base que, en su labor docente, se convierte en un saber para enseñar;
- b) Esta enseñanza consiste, por una parte, en la sistematización del prototipo y, por otra, en la problematización de los casos periféricos;
- c) Debe poseer autonomía para presentar el contenido gramatical, según el contexto, como saber introductorio, específico o complementario.

Retomando la hipótesis de la que partimos, podemos señalar, a partir de los testimonios recogidos, que los jóvenes docentes no perciben la totalidad de sus prácticas como ineficaces. Sin embargo, es marcadamente manifiesta su necesidad de mayor formación en normativa, conocimientos integrados y estrategias de enseñanza.

Por estas razones, se impone revisar la correspondencia de contenidos gramaticales entre los niveles secundario y universitario. A modo de puntos de partida, sugerimos tres temáticas: normativa, sistematización, uso; son tres vías de acceso al sistema de opciones de la lengua en contexto. Fortalecer este vínculo es fortalecer al docente y a la educación gramatical misma.

Bibliografía

- Albano, H. y Giammatteo, M. (2004), “Según pasan los años”, en: *RASAL Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, (volumen dedicado a la Gramática).
- Bravo, M. J. (2002), “María, la hija del molinero”, en: *Versiones*, n.º 13.
- Ciapuscio, G. (2007), “El lugar de la gramática en la producción de textos”. Disponible en: www.educ.ar, 6/9/2007.
- Dirección General de Cultura y Educación (2006), *Diseño curricular para la Educación Secundaria: 1º ESB*, 2da. ed., La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación (2007), *Diseño curricular para la Educación Secundaria: 2° ESB*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008), *Diseño curricular para la Educación Secundaria: 3° ESB*, 1ra. ed., La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2010), *Diseño curricular para la Educación Secundaria ciclo superior: ES4: Literatura*, 1ra. ed., La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2011), *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5° año: Literatura*, 1ra. ed., La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2011), *Diseño curricular para la Educación Secundaria 6° año: Literatura*, 1ra. ed., La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Di Tullio, A. (2000), “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática”, en: *Epa... ¿y la gramática? Lingüística en el aula 4*, año 4, n.º 4, pp. 5-28.
- Gaspar, M. I. y Otañi, L. (2004), “La gramática”, en: Alvarado, M. (comp.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, cap. III, pp. 71-100.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006), *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Littera.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1994), “La enseñanza de la gramática (V)”, en: *ASELE, Actas IV - 1994*, pp. 87-94.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2013), “Sobre la gramática”, en: Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso-Manantial, pp. 75-111.

Pueblos originarios, instituciones, memoria y sabiduría popular

Claudia Iribarren¹, Pamela Alarcón²

1. Introducción

En los últimos dos años hemos trabajado en la línea de fortalecimiento en formación docente destinado a maestros y estudiantes de magisterio sobre la temática de los pueblos originarios, su cultura, sus derechos y su relación con el estado nacional. Entonces decíamos que “la sociedad argentina tiene una visión segmentada y distorsionada sobre las relaciones entre los Pueblos Originarios, el estado y la sociedad toda”. Continuamos sosteniendo que es a través de la educación que se puede revertir la trasmisión del mensaje a favor de la inclusión y expansión de derechos. Éste es el fundamento de nuestra propuesta, a través de talleres desarrollados desde la interdisciplinariedad, brindando una serie de herramientas, contenidos, intercambio de experiencias y ejercitación crítica provocando la reflexión desde la realidad áulica sobre sociedad, política, estado y mundo indígena para aportar a la formación y comunicación de una historia argentina para la inclusión y desde la inclusión.

En continuidad con las temáticas tratadas en los años anteriores proponemos trabajar sobre los registros del pasado correspondientes a los pueblos originarios, sean estos documentos escritos y orales, fuentes interétnicas, interétnicas y multiétnicas; sean estos materiales o intangibles. Nos interesa especialmente la experimentación de los participantes en archivos locales como el Archivo de la Municipal de Bahía Blanca, el Archivo Histórico de las

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: iribarren@criba.edu.ar.

² Directora del Archivo Salesiano Argentina Sur (ARS), correo electrónico: palarcon@donbosco.org.ar.

Misiones Salesianas en la Patagonia y colecciones particulares locales. Se pretende que se trabaje con fuentes burocráticas, biografías, crónicas, fotos, mapas, films, objetos de arte, artesanías, relatos y memorias étnicas. La finalidad es que los participantes conozcan, interpreten y manejen con corrección estos tesoros del pasado para una vez incorporados en sus saberes, actúen sobre el presente en la transmisión y reconstrucción de la verdad histórica.

2. Antecedentes

Este grupo de trabajo se conformó a partir de los PGI desde 1994 en adelante, participando los miembros desde la categoría de colaboradores, integrantes, subdirectores y directores. Siempre con evaluación externa favorable. La mayoría profesional del grupo se encuentra categorizado en el Programa de incentivos, mientras que el soporte está formado por alumnos avanzados de la carrera de Historia y Geografía que están haciendo sus primeros caminos en la investigación y extensión. Académicamente hemos participado y participamos en numerosos encuentros y congresos de la especialidad tanto nacionales como internacionales. Comunicamos nuestros logros a través de publicaciones científicas tanto colectivas como individuales como libros, artículos ponencias y actas de congresos.

Hemos dirigido y participado del programa de voluntariado universitario con varios proyectos ejecutados como “Capacitación en gestión integral destinado a comunidades y organizaciones indígenas”, “Tierra wichí, sin el monte no somos nada y “Miradas desde la diversidad I”. Estando en este momento en implementación “Miradas desde la diversidad 2”. Algunos de los miembros de este grupo han desarrollado tareas de gestión en gobierno universitario, ya sea en el Consejo Superior Universitario, en la Asamblea y Consejo del Departamento de Humanidades, además de comisiones específicas. En el año 2015 presentamos un Proyecto de Extensión que renovamos en el 2016 sobre la temática de los pueblos originarios que titulamos “Rejuvenecer la Currícula”.

En el presente trabajo pretendemos comunicar la experiencia del Proyecto de Extensión Universitaria implementado por tercer año consecutivo,³ “Pueblos originarios, fuentes y

³ El primer Proyecto de Extensión se tituló “Rejuvenecer la Currícula” (2015) y el segundo, “Rejuvenecer la Currícula: pueblos originarios, la Guerra de la Independencia y el después” (2016), aprobados por Resolución CSU 602/09, V Convocatoria de Proyectos de Extensión año 2014 y Resolución CSU 602/09, VI Convocatoria de Proyectos de Extensión año 2015 respectivamente.

registros del pasado que operan en el presente”,⁴ destinado a maestros y estudiantes de magisterio.

La problemática planteada en los talleres sobre los Pueblos Originarios de nuestro territorio y el tratamiento que de ellos se imparte en las escuelas, fue planteado a partir de diferentes puntos de vista y analizada desde un enfoque interdisciplinario que incluye la mirada antropológica, histórico/geográfica y jurídica, desde una perspectiva actual, sin dejar de lado la contextualización del pasado que nos permite entender el presente. Este abordaje interdisciplinario, creemos que brinda un estudio integral del tema que permite acercar una propuesta original, amplia y actual sobre la situación de las comunidades indígenas. Asimismo, refuerza la concientización sobre la necesidad de una educación inclusiva y el conocimiento de los derechos Originarios de los Pueblos reconocidos, y poco conocidos, que se consagran en el texto de la Constitución Nacional.

En el presente año y en continuidad con las temáticas anteriores, articulamos con los Archivos Histórico Salesiano y Museo y Archivo Municipal de Bahía Blanca, con el objetivo de formar a los participantes en cuestiones de archivística, conservación, catalogación, gestión documental y de patrimonio cultural para ampliar el bagaje teórico-práctico, fomentando espacios de contacto interdisciplinario e interinstitucional que permitan la construcción de conocimiento, constituyéndose a su vez a su vez en agentes productores y reproductores de dicho conocimiento. En tal sentido, trabajamos sobre los registros del pasado correspondientes a los pueblos originarios, sean estos documentos escritos y orales, fuentes interétnicas y multiétnicas; materiales o intangibles. Abordamos un conjunto de documentos integrado por biografías, crónicas, fotos, mapas, films, informes, relatos y memorias étnicas, indispensables para la reconstrucción histórica y de la memoria ciudadana.

A través de los talleres programados se busca atender las siguientes problemáticas:

- ❖ Formación y fortalecimiento en la escuela primaria sobre la temática referida a cultura/as e identidad.
- ❖ Ejercitaciones que otorguen a alumnos y maestros herramientas para desempeñarse en las diversas disciplinas que se interrogan sobre los saberes de los miembros del pasado y actuales de la comunidad nacional, ya sean históricas, antropológicas, geográficas, jurídicas y artísticas en un enfoque transdisciplinario.
- ❖ Estas herramientas son las fuentes y los registros de saberes, por eso se trabajará en los talleres de manera práctica sobre: tipos de fuentes, repositorios, documentos

⁴ Aprobado por Resolución CSU 602/09, VII Convocatoria de Proyectos de Extensión año 2017.

editados, no editados, burocráticos, escritos, revistas, imágenes, expedientes jurisprudenciales, *corpus* jurídicos, leyes, memoria étnica, relato de vida, narrativa, memorias familiares.

- ❖ Proponemos analizar los problemas e interrogantes desde ejes transversales. Con una estrategia interdisciplinaria que se traduzca en la contemplación de las interrelaciones interculturales e institucionales. Para la comunicación de una historia argentina para la inclusión y desde la inclusión.
- ❖ Insistimos en la necesidad de otorgar a alumnos y maestros contenidos y prácticas sobre los saberes ancestrales del pasado y actuales de las comunidades originarias y su aporte a la comunidad nacional.

3. Objetivos del Curso-Taller

Nos proponemos a través de este curso taller formar a los participantes en cuestiones de archivística, conservación, catalogación, gestión documental y de patrimonio cultural con el objetivo de ampliar el bagaje teórico-práctico, fomentando espacios de contacto interdisciplinario que permitan la construcción de conocimiento, constituyéndose a su vez en agentes productores y reproductores de dicho conocimiento.

Concretamente, a través del trabajo interdisciplinario y en equipo, queremos:

- ❖ Generar espacios de trabajo que faciliten el acercamiento y conocimiento de los diferentes documentos y fuentes que se encuentran en los archivos.
- ❖ Construir participativamente una nueva mirada a la luz de la información que aportan las fuentes y registros sobre la historia indígena.
- ❖ Fomentar a través del diálogo académico la concientización operativa que pueda revertir el error en la trasmisión del mensaje, edificando una conducta de inclusión y ampliación de derechos.
- ❖ Brindar a los docentes y alumnos en formación, la posibilidad de acceder a herramientas que contribuyan a revisar conceptos, hechos y experiencias de los pueblos originarios desde la interdiscipliniedad.
- ❖ Poner en valor la significativa información de nuestros archivos locales, ya sea el AHBB como el AHS ARS, en función de la importancia de los mismos en la reconstrucción del pasado.

4. Modo de trabajo

En cuanto a la metodología, se opta por la estrategia de taller, en los mismos se aplicarán distintos recursos referidos a la archivística y tratamiento documental que estará a cargo del personal especializado de los respectivos archivos. Paralelamente se desarrollarán debates, análisis de videos y discusión de propuestas, cuya temática versará en relación a las diferentes problemáticas sobre los pueblos originarios, en base a la utilización de las fuentes que se encuentran en dichos archivos.

Dentro de las actividades que se articulan en forma conjunta con el Museo Histórico Municipalidad de Bahía Blanca y Archivo Histórico Salesiano, se realizaron en conjunto tareas de difusión, apoyo logístico y diagnóstico, con la finalidad de crear conciencia de la significatividad y relevancia de los reservorios documentales citados.

Desarrollo de Talleres que apunten a generar acciones de reflexión crítica, intercambio de experiencias y elaboración de propuestas concretas tendientes a revisar la mirada que hacia los Pueblos Originarios tiene la sociedad global aportando a la formación y comunicación de la ampliación de derechos para la inclusión.

5. Actividades específicas del equipo de trabajo

Docentes: relevamiento de las problemáticas discursivas sobre los temas propuestos. Organización, desarrollo y dictado de los talleres de trabajo con las fuentes documentales y de los debates con exposición y discusión grupal. Selección del material.

Estudiantes: participación en las discusiones críticas y en la elaboración de informes.

Lectura de la bibliografía propuesta. Tareas de apoyo en los talleres de manejo.

Formación en servicio mediante la realización de actividades específicas asignadas en las instituciones en la articulación, consistentes en:

- ❖ Transcripción y digitalización de fuentes documentales.
- ❖ Clasificación y organización de fondos documentales, papeles, fotografías, mapas, dibujos, croquis y otros.
- ❖ Digitalización de documentos escritos como relatos, correspondencia, y otros semejantes seleccionados por el personal del archivo.
- ❖ Elaboración de propuestas pedagógicas y materiales didácticos para distintos niveles educativos.

6. Tareas específicas de las instituciones participantes

- ❖ Difusión del taller y actividades a desarrollar.
- ❖ Inscripción de las personas interesadas en el curso.
- ❖ Equipamiento y asistencia tecnológica.
- ❖ Brindar el espacio y los materiales necesarios.
- ❖ Seleccionar el material del acervo documental adecuado a la temática.
- ❖ Desarrollo de los talleres específicos de procesamiento y clasificación de los fondos documentales.
- ❖ Articulación de los talleres con la comunicación de experiencias en la investigación de temas en base a la documentación existente en los repositorios.
- ❖ Se ofrece el tiempo del curso y los otros horarios en que el archivo trabaja para la realización de los trabajos prácticos y recuperación de clases perdidas.
- ❖ Implementación y coordinación del sistema de trabajo en casa: se ofrece a los interesados la fuente en su versión facsimilar para la transcripción de la misma en su domicilio.

7. Resultados esperados de las actividades

Actividades:	Resultados esperados:
Taller de gestión documental y conservación preventiva de fondos documentales.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Que los participantes introduzcan y profundicen conceptos, herramientas y metodologías de trabajo proveniente del área específica de la gestión documental y del trabajo en Archivos, Bibliotecas y Museos. ❖ Crear conciencia de la importancia de los archivos como base del trabajo de investigación y reconstrucción del pasado. ❖ Valorar el material disponible en los archivos que se encuentran en nuestra ciudad. ❖ Valorar el trabajo necesario en cada archivo previo a cualquier investigación.
Taller de catalogación y conservación de fotografías antiguas relacionados con la temática de los pueblos originarios.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir conocimientos específicos del área de la catalogación fotográfica y las características de los distintos tipos y soportes fotográficos: vidrio, celulosa, metal y papel. ❖ Conocer y los modos de conservación del material fotográfico en función de su naturaleza. ❖ Aplicar los conocimientos adquiridos en el área de trabajo afin: organización y catalogación de los distintos fondos. ❖ Digitalizar por escaneo, revelado o fotografiado de los distintos soportes.
Taller de organización de mapoteca y empleo de mapas para fines académicos y pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir conocimientos sobre la historia de la representación cartográfica y el modo en que se gestionó la mapoteca del AHS ARS. ❖ Colaboración con el traslado de mapas hacia su ubicación definitiva en la mapera. ❖ Adquirir conocimientos sobre el modo de empleo de los mapas para investigaciones y actividades pedagógicas. ❖ Elaboración de propuestas pedagógicas con mapas para los distintos niveles educativos.
De los encuentros:	<p>Análisis participativo. Enunciación y nivelación de problemáticas La resolución de esta problemática será: ¿qué buscamos? detección del problema; ¿dónde buscamos y cómo buscamos? Búsqueda y registro.</p>
Informes /Seguimiento/ Defensa de los trabajos finales.	<p>Análisis e interpretación de los documentos; contextualización de los mismos en función de la reconstrucción histórica. Apoyo en la elaboración del informe final</p>
Defensa de los trabajos finales individuales.	<p>Presentación y defensa de las propuestas.</p>

8. Formas de evaluación y seguimiento

El curso tiene una evaluación continua e individual que consta de la atención y respuesta a las inquietudes presentadas por los participantes sobre el tema de los pueblos originarios que atraviesan los ejes temáticos propuestos. Es decir: la formación es sobre pueblos originarios a través de los documentos, de las leyes, de las fotografías, de los mapas, de las experiencias analizadas.

Los talleres tendrán un seguimiento continuo a través de la respuesta y participación de los alumnos a las propuestas de trabajo y colaboración concretas que oficiaron de formación en servicio.

Esta evaluación no es sólo sobre los contenidos conceptuales, porque el curso con presentación de la problemática actual de los pueblos wichi a través del voluntariado universitario, los videos y música presentados, y el análisis de la gestualidad en la fotografía, apelan a una formación no solo racional sino a conmover y a empatizar sobre esta problemática centenaria.

Consideramos que la recepción y valoración que los docentes primarios realizan del material producido por los docentes de la UNS es una forma de reconocimiento y comprensión de la temática misma del curso a la vez que permite una transmisión directa y transposición didáctica desde los contenidos académicos hacia los docentes de niveles anteriores. Esto da sentido y planifica la tarea del investigador y docente universitario.

9. Cronograma y organización del Curso/Taller

Fecha	Actividad	Descripción	Responsables
28/08	1º Encuentro teórico: Pueblos Originarios en Patagonia, registros y archivos.	<p>Presentación del proyecto de extensión universitaria “Pueblos originarios, fuentes y registros del pasado que operan en el presente” y del cronograma de actividades. Comentario de los antecedentes de la cátedra en trabajos afines y de las características de los proyectos de extensión de la UNS.</p> <p>Presentación teórica sobre los pueblos originarios que habitaban el territorio de Bahía Blanca, alrededores y la Patagonia. Características y perspectiva de la cátedra. Se entregan las presentaciones en power point elaboradas por la Dra. González Coll a propósito del presente curso.</p>	<p>Lic. Claudia Iribarren</p> <p>Dra. Ma. Mercedes González Coll</p>
04/09 al 25/09	Taller de Documentos	<p>Presentación teórica con apoyo en power point sobre “Los Salesianos en la Patagonia y su producción documental”; “Introducción a la gestión documental y conservación preventiva”.</p> <p>Se entregan las 4 presentaciones en power point elaboradas por las responsables para la ocasión. Se entrega el protocolo de digitalización y transcripción elaborado por el AHS ARS.</p> <p>Visita a las 15 salas del Archivo Histórico Salesiano.</p> <p>Para la dinámica de taller se seleccionan dos fondos específicos afines al tema: Diarios del P. Lino Carbajal y Fondo Pío Iturra. Las tareas a desarrollar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Práctica y elaboración de catálogos según un modelo ofrecido por el AHS ARS. ❖ Digitalización de los diarios. ❖ Tareas de conservación preventiva: limpieza, foliado y etiquetado de documentación. ❖ Digitalización de correspondencia de Francisco Pío Iturra. ❖ Transcripción de fuentes seleccionadas. 	<p>Lic. Pamela Alarcón y Prof. Julieta Ferraggine</p>
02/10	2º Encuentro teórico: Pueblos Originarios y la Constitución Nacional	<p>Exposición oral con soporte en power point sobre la legislación nacional que atañe a los pueblos originarios y la evolución histórica de la normativa.</p> <p>Se entrega la presentación en power point elaborada por las expositoras.</p>	<p>Abogadas: Ana María Araujo y Mónica Farfina</p>
2/10	Presentación de la experiencia de voluntariado con	<p>Exposición oral y proyección de los siguientes videos que fueron realizados con imágenes de los viajes de los años 2012 y 2013. El que proyectamos en el Archivo fue “Tierra Wichi 2”. Elaborado por el proyecto de voluntariado universitario en Salta en colaboración con la Universidad del Monte y las comunidades Wichi.</p>	<p>Lic. Natalia Boffa</p>

Fecha	Actividad	Descripción	Responsables
	las comunidades Wichi de Salta	<p>https://youtu.be/5ea2jxcyCYU. https://youtu.be/adgXBfpw7HM. Se entrega el link del video a los participantes. Se los invita a la presentación del libro "Miradas en la diversidad. Cuadernillo para docentes." Que contiene propuestas pedagógicas sobre temas de los pueblos originarios. Dir. Ma. Mercedes González Coll. Compiladora: Natalia Boffa.</p>	Mg. Jorgelina Ivars
9/10	3º Encuentro teórico:	"Pueblos originarios en el registro icónico". Presentación y análisis de una historia de las imágenes obtenidas por fotógrafos e historiadores sobre los pueblos originarios de nuestro país. Se entrega la presentación en power point. Se ofrece bibliografía de consulta.	Lic. Pamela Alarcón y Pilmayquén Villanueva
23/10	Taller de Fotografía	Exposición teórica con apoyo en power point sobre los distintos formatos y modos de conservación de las fotografías existentes en el AHS ARS.	Prof. Ma. Manuela García Insausti
13/11 al 20/11	Taller de Mapas	Presentación teórica sobre la historia de la representación cartográfica y el modo en que se gestionó la mapoteca del AHS ARS y sobre el modo de empleo de los mapas para investigaciones y actividades pedagógicas. Interpretación y contextualización de los registros espaciales. Digitalización de mapas. Elaboración de recursos pedagógicos con mapas. Colaboración con el traslado de mapas hacia su ubicación definitiva en la mapera.	Lic. Pamela Alarcón. Directora del Archivo Salesiano Dra. Ana Luisa Dozo. Directora Museo y Archivo Municipalidad de Bahía Blanca
4	3º Encuentro Las directoras nos dicen	Se realiza en el Archivo y Museo Municipal. Se conocen las salas de exposición y trabajo. Comentario sobre la función social y pedagógica de los archivos en Bahía Blanca y los desafíos actuales.	Dra. Ma. Mercedes González Coll y Lic. Claudia Iribarren
4	Evaluación del curso	Entrega de una ficha de autoevaluación del curso sobre la participación individual de cada uno.	

10. Anexo

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CURSO - TALLER



PUEBLOS ORIGINARIOS: FUENTES Y REGISTROS DEL PASADO QUE OPERAN EN EL PRESENTE

28/08: 1º ENCUENTRO

Pueblos Originarios en Patagonia, registros y archivos.

TALLER DOCUMENTOS 04/09 al 25/09: Los Salesianos en la Patagonia y su producción documental. Introducción a la gestión documental, conservación preventiva. Protocolo de Digitalización. Práctica y elaboración de catálogos.

02/10: 2º ENCUENTRO

Pueblos Originarios y la Constitución Nacional.

TALLER DE FOTOGRAFÍA: 09/10 al 30/10:

Pueblos Originarios en el registro icónico.

Digitalización, conservación preventiva y catalogación del material fotográfico de pueblos originarios de distintos soportes: impresiones en vidrio, papel y negativos de celulosa. Práctica de digitalización.

TALLER MAPAS: 06/11 al 20/11:

Interpretación y contextualización de los registro espaciales.

Digitalización de mapas. Elaboración de recursos pedagógicos con mapas.

27/11: 3º ENCUENTRO

Las directoras nos dicen:

Lic. Pamela Alarcón, Directora del Archivo Salesiano.

Dra. Ana Luisa Dozo, Directora Museo y Archivo Municipalidad de Bahía Blanca



Destinatarios: Docentes en formación y en ejercicio.

Comienzo: lunes 21 de agosto de 2017, 18 hs.

Lugar: Archivo Salesiano. Viejtes 150.

Cupo: 20 personas.

Responsables:

Dra. María Mercedes González Coll, Lic. Claudia Iribarren, Lic. Pamela Alarcón

Inscripciones: palarcon@donbosco.org.ar. - Datos: Nombre y Apellido. Institución de pertenencia.

PROGRAMA

28/08/17: 1º ENCUESTRO TEÓRICO

Extensión Universitaria: espacio relacional entre lo académico y la comunidad. Lic. Claudia Iribarren.

Pueblos Originarios de Patagonia, registros y archivos. Dra. María Mercedes González Coll

TALLER DOCUMENTOS:

04/09/17: Los Salesianos en la Patagonia y su producción documental. Introducción a la gestión documental, conservación preventiva. Lic. Pamela Alarcón y Prof. Julieta Ferraggine

11/09/17: Protocolo de Digitalización. Práctica de Digitalización

18/09/17: Práctica de Digitalización

25/09/17: Práctica de Digitalización. Elaboración del catálogo.

02/10/17: 2º ENCUESTRO TEÓRICO

Pueblos Originarios y la Constitución Nacional. Abg. Ana María Araujo y Abg. Mónica Farina.

TALLER DE FOTOGRAFÍA:

09/10/17: Pueblos Originarios en el registro icónico. Mg. Jorgelina Ivars Digitalización, conservación preventiva y catalogación del material fotográfico de pueblos originarios de distintos soportes: impresiones en vidrio, papel y negativos de celulosa. Presentación Pilmayquén Villanueva y Juan Ignacio Nápoli.

16/10/17: Práctica de Digitalización.

23/10/17: Práctica de Digitalización.

30/10/17: Elaboración del catálogo.

TALLER MAPAS:

06/11/17: Interpretación, digitalización y elaboración de recursos de pedagógicos con mapas. Presentación Manuela García Insausti y María José Junquera

13/11/17: Interpretación de mapas. Digitalización de mapas

20/11/17: Elaboración de recursos de pedagógicos con mapas

27/11/17 3º ENCUESTRO TEÓRICO:

Las directoras nos dicen. Dra. Ana Luisa Dozo y Lic. Pamela Alarcón.



EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
CURSO - TALLER



PUEBLOS ORIGINARIOS: FUENTES Y REGISTROS DEL PASADO QUE OPERAN EN EL PRESENTE

Destinatarios:

Docentes en formación y en ejercicio.

Encuentros teóricos y talleres

Comienzo:

28 de agosto de 2017, 18 hs.

Duración:

Agosto a Noviembre.

Lunes de
18 a 21 hs.



RESPONSABLES:

Dra. María Mercedes González Coll,
Lic. Claudia Iribarren,
Lic. Pamela Alarcón

11. Material documental

Constitución Nacional, reformada en 1194.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Ley Nacional 23302, norma que alude al acceso a la tierra, 1985.

Ley 24071 aprobó el convenio 169 de la OIT sobre “Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes”, 1992.

Ley Nacional 26160 de emergencia territorial, 2006.

Declaración de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007.

12. Material audiovisual

“Tierra Wichí. Sin el monte no somos nada”. <http://www.ceiso.com.ar> y www.facebook.com/ceiso/

Bibliografía

Albo, X. (1988), *Raíces de América. El mundo aymara*, Madrid, Alianza.

Aylwin, O. J. (2004), *Derechos Humanos y pueblos indígenas*, Copenhague, Dinamarca, IWGIA 10.

Briones, C. (2005), “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en: Briones, C. (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, E P I C a.

Bechis, M. (2008), *Piezas de Etnohistoria del Sur sudamericano, Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, Madrid, Editorial CSIC.

Bechis, M. (2010), *Piezas. La Etnohistoria y La Antropología Histórica*, Sociedad Argentina de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Boffa, N. (2014), *Sin el monte no somos nada*. VII Seminario Internacional de la Memoria, Centro Cultural H. Conti, Buenos Aires, ccmhconti@jus.gob.ar.

- Carrasco, M. (2000), *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*, Buenos Aires, Vinciguerra.
- Delrio, W. M. (2010), *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Eberle, A. S. e Iribarren, C. (2000), *La condición jurídica del indio en la Argentina. Proyectos Legislativos y acciones gubernamentales orientadas a la sociedad civil 1900-1943*, Buenos Aires, Dunken.
- González Coll, M. M. (2011), *Haciendo la Historia. La lucha por la tierra y la libertad. Estudio de caso: los pueblos originarios en argentina. El pensar y el hacer en nuestra América. A doscientos años de las guerras de la independencia*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- González Coll, M. M. (2015), *El sujeto de derecho indígena y los organismos internacionales*. Volúmenes Temáticos La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia desde las disciplinas y subdisciplinas del campo socio político en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho,
- González Coll, M. M. (2015b), *Memorias e historias urbanas en un escenario interétnico*, Argentina, CABA, C. D. Secretaría de Derechos Humanos Ministerio de Justicia y Derechos Humano, Centro Cultural de la memoria H. Conti, Buenos Aires.
- Mases, E. H. (2002), *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*, Buenos Aires, Prometeo Libros/Entrepasados.
- Nagy, M. (2000), *Los pueblos originarios y las consecuencias de la conquista del desierto (1878-1885). Perspectivas desde un estado de la cuestión*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Stavenhagen, R. (2000), *Derechos humanos de los pueblos indígenas*. México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Sarmiento, C. (2000), *Los excluidos*, Barcelona, RBA Libros.
- Todorov, T. (2000), *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- Villalpando, W. (2006), *La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas*, Buenos Aires, Eudeba.
- Vinding, D. y Stidsen, S. (2005), *El nundo indígena*, Copenhague, IWGIA.

¿Es posible enseñar la autoridad?

Elda Monetti¹, Cristina Adrián¹, Sandra Alarcón¹, Inés Ciccioli¹

1. Presentación

En las últimas décadas aparecen como ejes centrales en el debate educativo la construcción y consolidación de escenarios democráticos, interculturales e inclusivos. En forma paralela, la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones, la desinstitucionalización de la sociedad emerge como conceptualizaciones que, desde diversas perspectivas teóricas, dan cuenta de la crisis por las que atraviesan las instituciones educativas. En este escenario se cuestionan algunas nociones instaladas en la modernidad como las de *autoridad* y *autonomía*.

Estas nociones han ido variando a lo largo del tiempo y según los contextos. Es así que distintas épocas y situaciones, entre otras cuestiones, configuran los modos en que los sujetos las piensan y las entienden. Por ello, nuestro objetivo es indagar acerca de las construcciones sobre la autoridad y la autonomía vinculadas a las prácticas educativas y al encuentro entre generaciones. Este se encuadra dentro de un proyecto de investigación que llevamos adelante un equipo de trabajo conformado por docentes y estudiantes del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, centrado en los saberes acerca de aquellas nociones en las instituciones.

Por otro lado, como formadoras de profesores para distintos niveles del sistema educativo, tenemos particular interés en pensar los modos de acceso al conocimiento y los procesos de

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: marga@criba.edu.ar, cristina.adrian@uns.edu.ar, alarconsm1348@hotmail.com, inesciccioli@gmail.com.

formación que se dan al interior de nuestras cátedras en el contexto universitario. En función de ello y en estrecha vinculación con los primeros resultados obtenidos en nuestra investigación, es que nos ha movilizad el pensar la cuestión de la autoridad en vinculación con la enseñanza en tanto aparece recurrentemente en las clases como una de las preocupaciones de los estudiantes de profesorado al pensarse como futuros docentes.

El presente trabajo pretende vincular la docencia y la investigación educativa al relacionar las conceptualizaciones teóricas acerca de la autoridad producidas en la investigación con la factibilidad de “enseñar la autoridad” de lo que se desprenden las cuestiones a tener en cuenta en los espacios de formación docente.

2. Acerca de nuestra investigación

“Autoridad y autonomía: saberes que circulan en las instituciones educativas” es un proyecto de investigación que aspira a consolidar un grupo de trabajo interdisciplinario preocupado por la mejora de la educación que brindan las escuelas secundarias y la universidad. Su objetivo es indagar, en la cultura escolar, los saberes que circulan acerca de estas nociones. A partir de reconocer continuidades y rupturas entre las significaciones, se espera brindar elementos útiles para la elaboración de propuestas de formación docente y dispositivos de cambio pedagógico e institucional. Además, esperamos consolidar un espacio de formación en investigación educativa para los estudiantes de la recientemente creada Licenciatura en Ciencias de la Educación

Visibilizar los saberes sobre autonomía y autoridad en las instituciones educativas permitirá la construcción de nuevas formas que den respuesta a los cuestionamientos, sobre todo, respecto del establecimiento de nuevos posicionamientos en el plano de la igualdad entre los sujetos intervinientes. Por ello, nos interesa adentrarnos en la vida cotidiana de las instituciones educativas para recuperar lo heterogéneo, lo particular, las rupturas y discontinuidades, las formas concretas en que se construyen significados sociales en las prácticas educativas en que la autoridad y la autonomía se revelan. Nos preguntamos: ¿Qué saberes garantizan hoy la autoridad del maestro y qué vinculaciones - rupturas presenta respecto del pasado? ¿Qué reconocen los alumnos como fundamento del ejercicio de la autoridad docente? ¿Qué sucede, se vive, se hace, se dice y se piensa en las aulas y en los lugares comunes de las escuelas y en la universidad acerca de la autonomía y la autoridad?

El diseño de la investigación se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con estudio de casos. El universo de análisis de nuestra investigación está compuesto por las escuelas secundarias de Bahía Blanca y la Universidad Nacional del Sur, y la selección de la muestra responde a criterios teóricos diferenciales respecto del nivel educativo que se toma.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas para la recolección de la información son la observación de las situaciones de enseñanza y de los espacios comunes (recreos, actos patios, el comedor, salas de lectura, reuniones de centros de estudiantes, etc.); las entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y autoridades de las instituciones de ambos niveles educativos; el *Focus group* con estudiantes de las instituciones de ambos niveles educativos y la lectura de la documentación producida tanto en las instituciones de ambos niveles educativos como en los órganos de gestión.

El análisis de contenido, el análisis del discurso y el análisis didáctico multirreferenciado son las técnicas de análisis de datos a utilizar. Constituyen formas de construcción de categorías que, al combinarse, permiten la profundización del estudio y su validación.

A continuación presentamos algunas de las conceptualizaciones teóricas acerca de la autoridad que resultaron del análisis de las entrevistas al equipo directivo de una escuela secundaria periférica.

3. Acerca de la autoridad en la escuela

Contrariamente al concepto de autoridad vinculado a la imposición y la obediencia, tal vez asociado erróneamente con el autoritarismo, aparece la noción de autoridad ligada al vínculo que se genera entre los sujetos. Este vínculo parte de la demostración de afecto y respeto por el otro, aspectos fundamentales para que ese otro, sea alumno o docente, registre que lo que se dice, lo que se decide o lo que se hace surge desde el vínculo afectivo y no es una imposición de la norma. En este sentido, se menciona la importancia de estar presente, de conocer el nombre del otro, interesarse por lo que le pasa, estar atento a sus necesidades; actitudes que generan un vínculo afectivo que propicia el respeto por el otro y por la norma. Así lo expresa uno de los directivos:

Para mi autoridad es alguien que tiene la capacidad de respetar al otro, de ver en el otro cuáles son sus falencias y dialogando poder corregirlas. Es alguien que se pare frente a un curso y que con una mirada, el alumno entienda qué es lo que está pasando y no con

un grito (...) La autoridad creo que la tenemos que ejercer todos, todos (entrevista a directivo 2).

Esto se relaciona con otro rasgo asociado a la autoridad, vinculado en este caso a una construcción entre los sujetos. Según los entrevistados, imponer la autoridad por la fuerza daría el resultado opuesto al deseado: rebeldía, oposición y descontento. La autoridad se construye a lo largo del tiempo y en relación con los demás. En este sentido, la escucha atenta, la posibilidad de ceder la palabra, el debate y el diálogo abierto propician la construcción de la autoridad desde un espacio más democrático donde predomina la coherencia entre las palabras y los hechos. Es así como las normas serían más fácilmente aceptadas y respetadas por todos los miembros de la comunidad. Esta construcción se reconoce en una relación social que se va gestando entre sujetos, donde una de las partes se encuentra por encima de la otra (Rosales, 2015). Es así como la autoridad se encuentra atravesada por la idea de asimetría entre las posiciones de quienes se relacionan en este vínculo.

Sin embargo, la autoridad no solamente se gesta de forma unidireccional y vertical, dejando en claro esa asimetría existente, sino que también se ve reflejada en un vínculo recíproco entre autorizantes y autorizados. Los segundos reconocen y respetan la autoridad sólo si se sienten reconocidos y respetados por los primeros. Es en esta relación asimétrica en la que se reconoce la autoridad propia y la del otro, se produce un reconocimiento mutuo.

Asimismo, otro de los aspectos que caracterizan a la autoridad radica en considerarla como la capacidad de ver y resolver una situación desde el uso de la norma. En este sentido, la norma se presenta como aquello que todos los involucrados comprenden y obedecen, implica el estar de acuerdo con ella. Desde esta mirada aparece también la idea de orden, en tanto la autoridad hace posible un orden, una forma de actuar necesaria para la convivencia social

Ah, con lo personal... Y yo lo relacionaría con una persona que cuenta con los instrumentos que le ha brindado el Estado o una Institución para aplicar una determinada no digo ley, sino un determinado orden en la sociedad. Lo relacionaría con eso. Y también podría decirte que un cartel de *prohibido avanzar* y también es una señal de autoridad, porque por más que no esté representado por una persona es algo que debemos respetar, que es el orden social (Entrevista directivo 3).

En el caso analizado, la escuela se presentaría como el primer lugar en que los jóvenes vivencian y construyen el sentido de autoridad, lo que podríamos denominar primarización

de la socialización secundaria. Esto se atribuye a los cambios acontecidos en la vinculación familia-escuela en el marco de las transformaciones que se han producido en la sociedad. La escuela toma a su cargo en muchas ocasiones, la construcción de sentidos originarios como así el otorgamiento de cuidados, apoyos, abrigo y alimentos frente a la asiduidad en que se da un corrimiento de las familias en relación a estas funciones (Romero, 2007). El adulto como sujeto responsable de la toma de decisión, como sujeto que define referencias en las formas de comportamiento, como representante del deber ser de la sociedad ha perdido seguridad en relación a estas decisiones con el consiguiente correlato en la construcción del sentido de autoridad. Se ejerce una autoridad sostenida en la duda hacia la norma válida. El aprender a reconocer la autoridad es algo que se espera se aprenda en la casa o en el seno de la familia, sin embargo, la escuela asume ese papel. De esta manera lo expresa otro de los directivos:

Por ahí nos encontramos con algunas situaciones familiares donde tenemos alumnos que están muy solos, y que por ahí, les cuesta reconocer cual es la autoridad, si bien son casos aislados, esto de los cambios sociales lo vemos desde ese lado (entrevista directivo 3).

Es en este sentido que la escuela se constituye en uno de los espacios privilegiados para ejercer y vivenciar la autoridad. De allí que la formación docente no puede permanecer ajena a constituir a esta capacidad en un objeto de enseñanza.

4. Enseñar la autoridad

La preocupación por la autoridad es usual entre quienes habitan las escuelas y plantea un gran desafío a quienes formamos docentes. Así lo expresa uno de los directivos

Y por ahí, tenemos docentes que le cuesta ejercer la autoridad pedagógica. Encontramos cursos, me refiero a Secundaria, que tenemos que estar acompañando mucho para que los alumnos no se vayan, para que no griten, para que no hagan lío, y algunos necesitan que estén más acompañados que otros (Entrevista directivo 3).

Asimismo, se vuelve recurrente la preocupación de los estudiantes de profesorado en torno a la cuestión, ¿cómo poder enseñar sin ser reconocidos? ¿Cómo poder enseñar sin autoridad? ¿Hay enseñanza sin autoridad?

Desde los primeros resultados de nuestra investigación podemos dar cuenta de que la autoridad es una construcción, que involucra los vínculos y la presencia en espacios y tiempos institucionales compartidos con otros, la norma acordada, una idea de orden aceptado, la disposición a la escucha y los valores.

Dentro de los saberes a tener en cuenta para esta construcción, podemos mencionar la existencia de un vínculo asimétrico, pero a la vez recíproco entre los sujetos que se relacionan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta autoridad será legitimada a través de lo afectivo como también por la posibilidad que este vínculo “permite otra cosa, a la manera en que un poema o un film inaugura una percepción que no hubiese sido posible sin él” (De Certeau, 2006: 124).

De allí que, pensar la enseñanza de la autoridad únicamente desde un abordaje conceptual se vuelve insuficiente. No se trataría entonces de tomarlo como objeto de saber sabio sino como capacidad a construir y a ejercitar, lo que nos lleva a la necesidad de poner en situación al estudiante y crear un espacio de reflexión sobre ese hacer; (Schön, 1994; Ferry, 2008). Ahora bien, ¿qué saberes y qué estrategias didácticas serían necesarias para propiciar la construcción de un vínculo de autoridad en nuestros estudiantes durante la formación?

4.1. Ayudas para pensar la enseñanza de la autoridad

Pensamos la autoridad como una capacidad que se aprende en los espacios que habitamos, por lo tanto como un saber que se va construyendo en el diario hacer. Propiciar como formadores la enseñanza de la autoridad requiere de la posibilidad de poder experimentar, vivenciar situaciones, vincularse con otros y reflexionar al respecto. Las situaciones más cercanas a las prácticas docentes son las que parecerían brindar las condiciones más favorables, sin embargo, consideramos que todos los espacios de formación posibilitan pensar y resignificar la autoridad como experiencia. En este sentido sería importante utilizar dispositivos de formación que incluyan la narración, la revisión de la biografía escolar, el trabajo sobre las representaciones acerca de la autoridad por medio de dramatizaciones, análisis de casos y simulaciones.

Los estudiantes de profesorado han construido a lo largo de su vida conocimientos sobre la escuela, la enseñanza y la autoridad entre otras cuestiones, ese conocimiento fruto de su biografía escolar les ofrece un punto de partida que es necesario tener en cuenta. Es posible la problematización de nociones como la de autoridad para promover la reflexión y la

transformación de las prácticas. Las narrativas al respecto, proponen formas de volver sobre el recuerdo, lo vivenciado, lo actuado y permiten la interpelación y la desnaturalización. Es en la construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y de los sentidos que les damos a las anécdotas y recuerdos que, al decir de Andrea Alliaud, “significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos...” (2004: 6).

El método de estudio de casos constituye una manera de aprender en torno a situaciones reales. Este método permite la recreación de acontecimientos sobre los cuales es posible analizar, reflexionar, discutir y tomar posición en el espacio de formación. El docente es el encargado de construir los casos, es decir, narraciones en las que se muestre, por ejemplo, el uso de la autoridad en la clase escolar, en la institución y los dilemas y conflictos que pueden emerger.

La simulación refiere a una situación inventada que se asemeja a la realidad. Es la representación de algo, imitando o fingiendo lo que no es (Crookall, 2011). Una forma de crear un mundo, aquel en que en la práctica docente la autoridad se ejerce o no para comprender los aspectos de la práctica docente que se convierte en su referente. Esto permite que los sujetos actúen en situaciones construidas, de la misma forma que lo harían en las reales. El estudiante se sitúa en un contexto que remeda situaciones de la vida diaria a fin de enfrentar las situaciones como lo haría un docente. En este proceso aprende las acciones, los hábitos, las habilidades, las destrezas, es decir, las capacidades que deberá poner en acto en su hacer profesional. La modalidad de simulación más acorde a vivenciar la autoridad es la simulación escénica (Davini, 2008) que consiste en la dramatización o el juego de roles.

La reflexión es una de las capacidades que atraviesan y tienen en común la utilización de estos dispositivos. La reflexión “como acto de pensamiento, deliberación, meditación, que implica un cambio de dirección, una vuelta, un retorno sobre algo o sí mismo” (Souto, 2016: 73). Al habilitar la vuelta sobre sí mismo, se abre la posibilidad de “poner distancia” y desnaturalizar lo que sucede en el entorno y en nosotros mismos en situaciones en que la autoridad se hace presente o en aquellas en que pensamos debería estarlo y no lo está. La reflexión “requiere una suspensión del juicio inmediato y de la percepción de lo sensible para facilitar el examen de los fundamentos” (Souto, 2016: 73) y en su proceso de abstracción puede no solamente producir nuevos conceptos sino vivenciar las situaciones desde otro lugar.

La reflexión parte de la experiencia, “es un trabajo que se apoya en lo vivido” (Souto, 2016: 77) y utiliza el conocimiento teórico como tercer elemento, que media entre el sujeto y la vivencia para enriquecerla, para otorgar nuevos sentidos y significados a esa experiencia

y construir así nuevos saberes. Es en este contexto que proponemos como categorías teóricas que medien la reflexión las nociones de: acompañamiento, confianza, situacionalidad, el rol del adulto y del docente en la sociedad actual, la relación con el saber de docentes y estudiantes, los significados asociados a la construcción de la norma y a la noción de autoridad misma, entre otras.

En la puesta en acto de los dispositivos propuestos, en tanto espacios de formación, se espera que el formador provoque el aprendizaje y que formador y estudiantes habiliten la palabra del otro. Habilitar la palabra del otro es reconocerlo en su posibilidad de expresar lo que piensa y siente aun cuando las opiniones pueden no coincidir. Está en la base de poner en acto la capacidad de autorizarse para poder reconocer la autoridad en sí mismo y en los que lo rodean. Entrelazado con la habilitación de la palabra se espera que el formador también practique la escucha y ponga en situación a los futuros docentes en esta práctica. En este sentido, Meirieu (2016) plantea que aquello que hace existir al niño y al joven es justamente la escucha del adulto. Esta no implica aceptar ciegamente sus dichos sino más bien comprender sus razones, sus lógicas para poder favorecer actitudes de aceptación de sí mismo y de los otros, cuestiones estas necesarias a lo hora de pensar en la autoridad.

A modo de conclusión

A lo largo del trabajo hemos presentado los rasgos de la autoridad que se desprenden del análisis de entrevistas a directivos de una escuela secundaria. Al asociar la noción de autoridad a la de socialización y pensarla como capacidad se reconoce como aquello que se constituye en un objeto de enseñanza, un saber que es necesario aprender. Involucra acordar acerca de valores tales como la responsabilidad y el respeto, indisociables a la idea de autoridad desde una perspectiva donde el otro está presente así como el intercambio, la norma aceptada, consensuada y vivida.

Nuestra investigación revela la importancia de la escuela como lugar de aprendizaje de la autoridad. Desde nuestro rol de docentes formadoras de futuros docentes sostenemos que el abordaje de la autoridad como capacidad a aprender es de vital importancia en nuestros espacios de formación. La enseñanza de la autoridad involucra un vínculo que se construye pero también un saber acerca de cómo se lo puede construir. La comprensión de nuevas formas de socialización conlleva modos asimétricos en los vínculos que no son fruto de algo

dado de antemano sino que se conforman a partir de una actitud de escucha y también de la presencia del docente quien otorga tiempos y comparte espacios.

El desafío consiste en la presentación, creación y puesta en acto de dispositivos que promuevan la reflexión y la vivencia de situaciones en que la autoridad se manifiesta como productora de nuevas formas de relaciones sociales, como posibilidad de autorizar y autorizarnos.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004), “La experiencia escolar de Maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, n.º 1, pp. 1-11.
- Crookall, D. (2011). “Philosophy and Simulation”, en: *Simulation Gaming*, vol. 42, n.º 2, pp. 146–150.
- Davini, C. (2008), *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana.
- De Certeau, M. (1996), *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iber. ITESO. CFEMyC.
- Ferry, G (2008), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (2016), *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires, Paidós.
- Romero, C. (2007), “Notas sobre la escuela media I y II”, en: *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 27-61.
- Rosales, G. A. (2015), “‘Hago caso porque me gusta tocar’. Procesos de construcción de autoridad pedagógica en una experiencia artístico-educativa desarrollada con adolescentes de sectores populares. Voces y silencios”, en: *Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 6, nº 1, pp. 47-66.
- Schön, D. (1994), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Souto, M. (2016), *Pliegues de la formación; sentidos y herramientas para la formación docente*, Rosario, Homo Sapiens.

La devolución como un momento en el proceso de investigación: espacio de construcción de saberes y de formación docente

Elda Monetti¹, María Rosa Prat², Gabriela Lescano², Mariela Sansberro¹

1. Introducción

Desde el año 2013 estamos llevando a cabo una investigación centrada en la enseñanza de la Química en el primer año de la universidad. La investigación que se desarrolla es de tipo cualitativa-participativa. Se espera que los resultados alcanzados posibiliten, en primer lugar, contar con construcciones teóricas que profundicen la comprensión de las prácticas de enseñanza de la Química en la Universidad Nacional del Sur y en segundo lugar que contribuyan al diseño de políticas y de acciones institucionales para mejorar las mismas. Asimismo, la dinámica de la investigación participativa facilitará la creación de un espacio de formación docente universitaria, entendiendo a esta última como un proceso de desarrollo personal mediado, así como una oferta institucional para que dicho proceso se realice.

Dentro de esta línea, una de las acciones planeadas fue la devolución de los resultados construidos a los equipos docentes que participaron de la investigación. En esta ponencia se muestra el encuadre en que se produce la devolución de la investigación y se describe el proceso de devolución realizado. Este incluye el momento mismo de la puesta a disposición del informe, el intercambio entre los docentes y las líneas de trabajo que se establecieron

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: marga@criba.edu.ar, mariela.sansberro@uns.edu.ar.

² Dpto. Química, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina
mrprat@criba.edu.ar, glescano@criba.edu.ar.

para continuar desarrollando el proyecto. Finalmente se abren preguntas acerca del lugar de la devolución como espacio de construcción de saberes y de formación docente.

2. Nuestra investigación

En nuestra Universidad, la mayor parte de las asignaturas de Química correspondientes a los primeros años de las distintas carreras presentan cursos numerosos, de más de cien estudiantes. Los docentes se enfrentan a una serie de dificultades en su tarea, entre ellas podemos citar las cuestiones de orden institucional, organizacional (horarios, aulas, recursos didácticos, número de estudiantes por curso, etc.) así como didáctico-pedagógicos derivados, entre otros aspectos, de la escasa o nula formación docente. Es en este contexto que se conforma un equipo interdisciplinario constituido por docentes-investigadores de las áreas de Química, Ciencias de la Educación y Psicología. La investigación se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con la modalidad de investigación participativa.

Entre los objetivos de la investigación se encuentran: la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje de la Química en las distintas asignaturas de primer año de las carreras de la universidad, la elaboración e implementación de propuestas didácticas centradas en el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación junto con los docentes del impacto de las propuestas desde diferentes perspectivas: institucionales, psicosociales, personales, entre otras y la elaboración de recomendaciones sobre posibles líneas de acción a instrumentar por la universidad con referencia al fenómeno en estudio.

El estudio abarca dos grandes etapas. La primera de ellas avanza en la comprensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la química, mientras que en la segunda etapa, a partir del conocimiento construido en la etapa anterior, los docentes, con el apoyo del equipo de investigación, se espera diseñen, implementen y evalúen propuestas de enseñanza alternativas. El enfoque participativo del estudio busca comunicar el mundo de la investigación académica con el mundo de las prácticas docentes.

Desde una perspectiva epistemológica sostenemos que la investigación educativa tiene por objetivo la construcción de nuevos sentidos sobre los fenómenos bajo estudio, los cuales más que estar al servicio de la constatación y validación de los nuevos saberes deben ser provocadores de transformaciones para todos los sujetos que participan en la indagación, los investigadores y los investigados. Así, cuando pensamos y diseñamos el proyecto de investigación, uno de los lugares importantes es el ocupado por los docentes que estaban a

cargo del dictado de las materias del área de Química, cuya enseñanza constituye nuestro objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, la devolución de los resultados de nuestra investigación es una de las fases que se torna relevante.

3. La devolución en nuestra investigación

3.1. Algunas aproximaciones teóricas

Dentro de los enfoques cualitativos de investigación la devolución se define como una de las fases o acciones en que se pone a disposición de los sujetos (investigados) la información y las interpretaciones producidas por el equipo de investigación.

Si analizamos desde el uso cotidiano del vocablo “devolución”³ es posible pensar que *damos de vuelta* algo que los docentes ya tenían, sin embargo, en el marco de la investigación *damos de vuelta* aquellos sentidos y significados que, a partir de los datos recogidos, construimos acerca del fenómeno que estudiamos. De allí que, por un lado, no sea lo que los sujetos que participan en la investigación sientan como suyos ya que son interpretaciones desde otra perspectiva: la del investigador. Sin embargo, se considera a la devolución como un espacio necesario no solamente para validar y dar cuenta de la producción académica, sino para poner a disposición de los actores otras miradas sobre un acontecimiento en el que están inmersos. De allí la idea de considerarlo un acto de democratización como lo señala Sandoval (Sandoval, 2013: 44): “La devolución constituye al mismo tiempo un acto de democratización y un acto de contextualización, en el cual el conocimiento hecho representación se somete a crítica, y a través de ella, reflexivamente vuelve a ponerse en acción”. Implica devolverle la palabra a quienes creemos que están representados en los conocimientos construidos.

Asimismo, al encuadrar nuestra indagación dentro de la investigación participativa, la devolución se convierte en un proceso de concientización y análisis para los docentes (investigadores e investigados) de sus propias acciones y discursos. Como consecuencia de

³ Desde su uso cotidiano, devolución se define como un “objeto o mercancía para devolver”. Devolver es “hacer que una persona tenga de nuevo lo que había dejado de tener”; “hacer que una persona o una cosa vuelva al lugar o al estado en que estaba antes” (Real Academia Española, 2014).

ello las personas involucradas aportan nuevas justificaciones, racionalizaciones, datos, entre otros y en este sentido es posible que se convierta en una experiencia transformadora, junto con la profundización de la indagación⁴.

Consideramos que, tanto la devolución de la información recopilada como la comunicación de los análisis efectuados por el grupo de investigación, constituyen una fase del proceso investigativo que en el campo educativo puede realizarse en distintos momentos de la investigación y asumir diferentes propósitos. En nuestro caso pretendió dar lugar a la validación de las interpretaciones efectuadas junto con la profundización de estas interpretaciones y la puesta en marcha de posibles líneas de intervención en acciones didácticas conjuntas.

En este sentido se transforma en un espacio de formación docente universitaria para el equipo de investigación y para los docentes participantes en el que se construyen saberes pedagógico didácticos.

3.2. La devolución en acción

Dentro del proceso investigativo, la devolución se presentó al terminar una de las etapas del proyecto. Nuestra idea era mostrar nuestro diagnóstico y, teniendo en cuenta las opiniones y propuestas de los docentes, continuar con la segunda etapa.

Para efectuar la devolución del proyecto se decidió convocar a una reunión a la que invitamos a los profesores que ofrecieron sus cátedras para la realización del mismo y a los miembros de los equipos docentes que fueron entrevistados, a través de un mensaje de correo electrónico. Se trató de coordinar con ellos la fecha de manera que pudieran estar presentes. De los cuatro profesores a cargo de cada una de las cátedras, asistieron tres (el profesor ausente tenía que dar clases en ese horario) y además participaron de la reunión tres docentes auxiliares de los ocho que fueron convocados. Cabe destacar que la misma se realizó en época de clases por lo que la coordinación horaria presentó algunas dificultades. Por otro lado, asistieron cinco integrantes del grupo de investigación. La reunión se extendió

⁴ Siguiendo a Mastache (2010) la devolución es una metodología que utilizada en distintos momentos de la investigación puede dar lugar a la validación de los datos a utilizar en el análisis, la profundización de la indagación y/o la validación de las interpretaciones efectuadas por el equipo de investigación.

por el término de aproximadamente dos horas y se procedió a su grabación para su análisis posterior.

La devolución se realizó en tres momentos: la presentación de los resultados, el diálogo con los docentes acerca de la información presentada y la propuesta de trabajo conjunto.

En el primer momento, las directoras del proyecto plantearon los objetivos, el marco teórico epistemológico y metodológico de la investigación, las acciones realizadas y los resultados obtenidos. En este último caso la exposición giró en torno a tres ejes: la modalidad de enseñanza y de aprendizaje, la relación pedagógica y los rasgos del docente y estudiante de química. Los asistentes escucharon la exposición la cual estuvo acompañada por diapositivas (Power Point). Esta presentación permitió devolver a los actores una imagen, necesariamente parcial, de aquello que acontece en la enseñanza de la Química en los casos analizados. Este proceso se concibió como la antesala destinada al diálogo con los docentes investigados, el cual abrió el debate en el que participaron docentes y demás miembros del grupo de investigación presentes. En este segundo momento los docentes manifestaron su opinión sobre la presentación.

Sus comentarios e intercambios con el equipo de investigación estuvieron centrados en diversos cuestionamientos. En primer lugar, se ponen en duda los resultados descritos por no responder a una lógica cuantitativa. Al mismo tiempo, ante la afirmación de la inexistente formación en docencia universitaria, se presenta como suficiente la formación en investigación para ejercer la docencia. También se estableció una discusión semántica acerca de la diferencia entre “el alumno ideal” y el “alumno real”. Los docentes consideraron que la información brindada por el equipo de investigación se presentó demasiado tarde, después que ellos habían producido cambios en las formas de enseñanza sin obtener los resultados esperados.

En el tercer momento, ante la sugerencia del equipo de investigación de acompañar a los equipos docentes en la implementación de posibles innovaciones para mejorar el aprendizaje de la Química, los docentes situaron el mejoramiento de estos aprendizajes en cuestiones relacionadas con la infraestructura asociada a la masividad de la matrícula, las características del estudiante actual, la carga de contenidos a enseñar y el desempeño de los docentes auxiliares, entre otras. Además, describieron algunas experiencias llevadas a cabo en sus prácticas que en muchos casos no produjeron el cambio buscado. La reunión se cerró con una propuesta de trabajar sobre la idea de competencias en la enseñanza de la Química como temática propuesta por una de las docentes.

La experiencia de esta instancia de devolución nos permitió, como equipo de investigación, volver a revisar los supuestos y el enfoque de la investigación misma, así como las

conceptualizaciones y las líneas de acción propuestas. A continuación, se presenta el análisis e interpretación de la situación vivida y las líneas de acción repensadas.

4. La devolución: su visión desde el análisis

Después de realizada la devolución, el equipo de investigación en sucesivas reuniones, analizó e interpretó esta fase de la investigación. A partir de este proceso, podemos afirmar que la devolución puede tomar diversas formas en relación con el momento de la investigación en que se realiza, los recursos que se utilizan para su puesta en acto, los sujetos y sus vínculos, los resultados en cuanto al valor atribuido y los efectos que producen estos últimos.

4.1 El momento y los recursos

La devolución es una herramienta que puede ser utilizada en cualquier momento a lo largo de la investigación (Schejter y otros, 2004). En nuestro caso, se consideró pertinente realizarla luego de finalizada la primera etapa del Proyecto, ya que los resultados obtenidos servirían, luego de la reflexión conjunta, como insumos para la segunda etapa en la que se realizaría la puesta en acto de experiencias alternativas de enseñanza y aprendizaje de la Química.

Los recursos que se pueden utilizar para la devolución son diversos, entre los que se encuentran: informes escritos, imágenes, filmaciones o videos (Fradejas-García, 2014: 45), afiches, carteles, presentaciones con diapositivas y en línea (Power Point y Prezi), entrevistas (Fernández, 2006), construcción de casos ad-hoc, textos armados en base al análisis del material recogido e incluso su combinación. (El armado del material visual para la devolución) “supone pensar qué mostrar y cómo hacerlo, revisar el material, presentarlo o enmarcarlo de acuerdo a los avances analíticos o a los objetivos de la investigación o de la intervención” (Gandulfo, 2010). En nuestro caso, se utilizó una presentación con diapositivas para apoyar la exposición de los resultados de la investigación. Esto supuso una instancia de análisis, selección y organización de la información construida para esta situación en particular, lo que implicó dar un nuevo formato a los textos presentados en congresos y jornadas de la especialidad.

4.2 Los sujetos y sus vínculos

Otra de las formas que puede tomar la devolución en la investigación se relaciona con los sujetos y sus vínculos. La investigación que sustenta esta devolución se basó en indagar acerca de las prácticas realizadas por docentes universitarios, lo que implica la construcción de una relación investigador-investigado que en este caso, dada la pertenencia institucional de ambos, podemos decir que es simétrica. Sin embargo, si pensamos en la jerarquía docente propia de la organización por cátedras, la relación entre los docentes observados y algunos de los investigadores se torna asimétrica⁵.

Otro de los rasgos del vínculo entre los sujetos está dado por la pertenencia de los investigados y parte de los investigadores a la misma disciplina, Química, lo que en principio podría resultar en una relación simétrica. Sin embargo, el tema de la devolución giró en torno a temáticas que se relacionan con la enseñanza de la Química que supone conocimientos didácticos y pedagógicos no compartidos. Como consecuencia de esta situación se podría pensar que hubo una depreciación, por parte de los investigados, del valor atribuido a los resultados presentados por los investigadores y una deslegitimación de sus discursos. Se produjo un “diálogo de sordos” en el cual los miembros del equipo de investigadores buscaban argumentar la lógica de los resultados presentados, mientras que los docentes intentaban justificar sus acciones y describir situaciones que impedían los aprendizajes de los estudiantes en las clases de Química.

Por otro lado, la diversa procedencia y recorridos institucionales de los sujetos posiblemente provocaron una diferencia en las expectativas con respecto a lo que investigadores e investigados esperaban recibir y encontrar en este espacio.

4.3 Valor y efectos

Finalmente, otra de las formas en que es posible analizar la devolución se refiere a los resultados en cuanto al valor atribuido y los efectos que producen.

Toda acción produce efectos y resultados (Barbier 1993, 1999). Resultados es aquello que se busca mientras que los efectos son lo no buscado de forma consciente o inconsciente pero

⁵ El grupo de investigación no solo está conformado por profesores, sino que también participan asistentes y ayudantes de docencia.

igualmente producidos por la acción. La devolución, en tanto acción, también produjo resultados y efectos.

Con respecto a los resultados, esperábamos poner a disposición de los docentes y poder reflexionar con ellos sobre las conceptualizaciones teóricas referidas a la enseñanza de la química. Además, se buscó consensuar con los docentes los pasos a seguir en la segunda etapa de nuestra investigación.

Podemos decir que, en nuestro caso, logramos comunicar los resultados obtenidos, sin embargo, tuvieron una resonancia diferente a la esperada por el equipo de investigación lo cual se manifestó en el momento de la reflexión. Un análisis posterior de esta situación nos condujo a pensar si estábamos preparadas para aceptar objeciones, aún cuando planteamos la intención de debatir nuestras ideas. Si bien la reflexión se llevó a cabo, ésta giró en torno a las preocupaciones de cada uno de los docentes, reafirmando sus ideas previas. Es posible que como afirma (Acin Pastore, 2014: 11) “Una cuestión problemática presente en distintos momentos (de la devolución) se relaciona con la tensión generada por la familiaridad con el objeto de estudio”. En nuestro caso, enseñar química constituye una acción cotidiana y naturalizada a la cual pareciera que todos acordamos en sus sentidos y significados.

Con respecto al último de los resultados esperados, el equipo de investigación tenía la intención de iniciar un proceso de concientización y análisis crítico de las propias prácticas que produjera demandas de asesoramiento por parte de los docentes. Demandas que no se produjeron en el sentido esperado por el equipo ya que solamente una de las docentes propuso trabajar sobre la temática de las competencias.

Es aquí donde resulta interesante analizar los efectos de la devolución, en especial sobre el equipo de investigación y las acciones a seguir en el proyecto de investigación.

Podemos expresar que, según la percepción de la mayor parte de los integrantes del grupo de investigación, nuestra devolución en un primer momento no cubrió las expectativas de los docentes. En un segundo momento y a partir del análisis de los registros grabados de la reunión, pudimos tomar distancia y revisar con otra mirada la situación. Esto nos permitió darnos cuenta que los docentes, por un lado, detectaban como un problema las dificultades de los estudiantes para aprender química, sin embargo, consideraban que las modificaciones que ellos hacían de sus prácticas no lograban revertir la situación y que desde propuestas alternativas de enseñanza tampoco era posible hacerlo. Desde su perspectiva, los factores que imposibilitarían estos aprendizajes abarcarían tópicos relacionados con la infraestructura, la organización académica, los conocimientos y capacidades que traen los alumnos de la escuela secundaria, las dificultades de los docentes para trabajar con estudiantes con

patologías y capacidades diferentes, entre otras. Estos son los temas que los docentes consideraban como preocupantes, los cuales no se encontraban en lo producido por la investigación.

Otro de los efectos de la devolución se ubica en las acciones y las decisiones del equipo de investigación para la continuidad del proyecto. Al respecto lo que en un momento se proyectó como una segunda etapa en la que, a partir del conocimiento construido, los docentes con el apoyo del equipo de investigación diseñarían propuestas de enseñanza las cuales se implementarían y evaluarían tuvo que ser modificado. En este sentido se transformó en la búsqueda de otros espacios en donde se pudieran llevar a cabo intervenciones documentadas. El poner a disposición estos documentos intentará sostener uno de los objetivos del proyecto que es promover el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la química.

A manera de conclusión podemos pensar que la devolución se diseñó para que tanto investigadores como docentes sean actores protagonistas de la misma, en donde a partir del diálogo entre ellos surja una instancia de intercambio. En ese momento se ponen en juego distintos matices que se constituyen en disparadores de nuevo conocimiento.

Bibliografía

- Acin Pastore, A. (2014), "Planteamiento ético-políticos y epistemológicos en investigación educativa. Reflexiones a partir de la experiencia", en: Osuna, C. y Mata-Benito, P. (eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 7-12.
- Barbier, J.-M. (1993), *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós.
- Barbier, J.-M. (1999), *Prácticas y dispositivos de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Novedades Educativas/FFyL, UBA.
- Fernández, L. (2006), *Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Ponencia presentada en el IV congreso nacional y II internacional de investigación educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Comahue.
- Fradejas-García, I. (2014), "Del cacique educativo al fútbol callejero. Problemas metodológicos de acceso al campo y devolución de resultados en Haití", en: Osuna, C. y Mata-Benito, P. (eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 45-51.

- Gandulfo, C. (2010), “El papel del material visual en el marco de diferentes modalidades de devolución”, en *Las modalidades de devolución y su impacto en los distintos sujetos involucrados. Las VI Jornadas de Etnografía y métodos cualitativos*. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Centro de Antropología Social (IDES) Buenos Aires.
- Mastache, A. (2010) (coord.), “Abstract Simposio: Las modalidades de devolución y su impacto en los distintos sujetos involucrados”, Presentado en las VI Jornadas de Etnografía y métodos cualitativos. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Centro de Antropología Social (IDES) Buenos Aires. Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.), Madrid, España. Consultado en <http://dle.rae.es/?id=DcCN6Yf>.
- Sandoval, J. (2013), “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”, en: *Cinta moebio*, 46, pp. 37-46. Consultado en: www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html.
- Schejter, V. et al. (2004), *La devolución: una metodología instituyente en investigación. XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Consultado en: www.aacademica.org/000-029/159.

Narrar, escuchar, escribir: aprendizaje experiencial en prácticas de extensión

Marta Negrin¹

Imagínes una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuarios, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de invierno.

Busquet (1974: 50).

1. Introducción

Las primeras inserciones laborales colocan a los profesores² en una trama de relaciones e interacciones con otras personas: alumnos, colegas, autoridades, familias, cada uno con sus valores, creencias, sentimientos y actitudes; en unos contextos institucionales atravesados

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: mnegrin@criba.edu.ar.

² Para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumnos, estudiantes, docentes, se entiende que se refiere a los alumnos, a las alumnas, a los y las estudiantes, los y las docentes y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.

por tradiciones, regulaciones y demandas que requieren, muchas veces, decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia. Estas interacciones llevan a los docentes principiantes³ a examinar sus propias relaciones con el saber / saber hacer /saber ser y de ese proceso se derivan, en líneas generales, tres posturas (Negrin, 2015a):

- a. La percepción del desfase entre los saberes que requiere la enseñanza en las escuelas secundarias y los saberes adquiridos en la formación de grado determina que algunos docentes experimenten esa distancia como el choque entre “la realidad” y “la ficción”. Ese descubrimiento provoca el rechazo de su formación anterior, sustentado en el convencimiento de que no le ha brindado la adecuada preparación para las tareas inherentes a la enseñanza.
- b. En otros casos se produce una evaluación y jerarquización de las materias universitarias que resultan más fructíferas para la práctica docente: se elimina lo que resulta inútilmente abstracto y se conserva lo que pueda ser adaptado. En este sentido, los profesores recuperan algunos textos teóricos —que se fragmentan o se adaptan—, la diversidad de perspectivas de análisis y de modos de organizar una clase que brinda el recorrido por diversas asignaturas.
- c. Finalmente, otros profesores principiantes emiten unos juicios más relativos y asumen la imposibilidad de que la universidad contemple la totalidad de los saberes comprendidos en las asignaturas escolares. Destacan, en cambio, la construcción de herramientas procedimentales para acceder por sus propios medios a los saberes, textos y estrategias que demanda la práctica de la enseñanza en el nivel secundario, certeza a la que arriban una vez superada la desazón inicial.

Las difíciles articulaciones entre la formación de grado, teñida por una excesiva carga teórica, y la escasa importancia adjudicada a la formación práctica, con el consecuente impacto en los inicios laborales, ha constituido, históricamente, uno de los puntos críticos en los diseños curriculares universitarios (Menghini, Negrin y Guillermo, 2017). Más allá de que se adopte un modelo formativo simultáneo o uno sucesivo, lo que ya no se discute la

³ La bibliografía coincide en calificar como *principiantes* a los docentes que se encuentran transitando los primeros años de ejercicio profesional en los niveles de educación inicial o preescolar, primario o básico y medio o secundario, “recién titulados, tras haber pasado por algún proceso de formación mediante cierto sistema específico, y que recién se incorporan o insertan en el ejercicio docente en un establecimiento escolar” (Cornejo Abarca, 1999: 51). En el caso del Departamento de Humanidades, un alto porcentaje de estudiantes del Profesorado en Letras se convierten en profesores principiantes antes de haber egresado. Esta situación, autorizada por la propia normativa de Buenos Aires, como un paliativo para solucionar el agotamiento del listado de aspirantes graduados (Negrin y Bonino, 2015).

caducidad del supuesto de que para dar clases en secundaria basta con dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Tampoco se trata de una mera aplicación o “bajada” de lo aprendido en la carrera de profesorado. En una época en el que la escuela se ha convertido en “una institución sobredemandada y subdotada” (Tenti Fanfani, 2004: 21), el oficio docente implica, hoy, crear, inventar, reinventarse, innovar, experimentar, aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, pensar y decidir en contextos sujetos a cambios permanentes (Alliaud, 2017). La pregunta que surge, inevitable, es cómo formar docentes capaces de llevar adelante una práctica reflexiva y crítica, que tome en consideración los rasgos anteriormente mencionados.⁴ En este trabajo se presenta una experiencia que, haciendo confluir docencia, extensión e investigación, pretende constituir una respuesta posible a la pregunta planteada.

2. Narrar, escuchar, escribir

Desde el año 2014, en el marco de la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura, situada en el cuarto año del plan de estudios en vigencia, venimos proponiendo una serie de actividades que convocan a los estudiantes que cursan la materia, alumnos de escuelas secundarias, directivos, profesores en actividad —muchos de ellos egresados de nuestro Departamento—, y un grupo de narradores orales escénicos de la ciudad, que se dan cita en la sede del Centro Histórico Cultural de la Universidad del Sur. Explicado de manera sencilla, lo que ocurre en esos encuentros se inicia con un espectáculo de narración oral de textos literarios —seleccionados de acuerdo con un eje temático o por autor—, luego del cual los estudiantes universitarios proponen unas consignas de trabajo grupal, coordinan talleres de discusión y de escritura y propician, luego, una puesta en común.

⁴ Perrenoud (2007) realiza un inventario de las competencias que redefinen la profesionalidad docente. En su listado se encuentran: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua.

Para que esta secuencia pueda llevarse a cabo es preciso poner en marcha una serie de dispositivos que implican prácticas diversas de agentes que se desempeñan en distintos ámbitos, más una serie de intercambios entre ellos.

En primer lugar, están los narradores orales escénicos. Se trata de personas que, sin haber transitado por la carrera de Letras, ponen a circular la literatura a través de versiones orales y, a través de sus performances, ponen en escena una particular forma de apropiarse de los textos escritos para construir una versión oral que posibilite narrarlo y de modelar cada frase acompañando el texto con el timbre de la voz, las inflexiones, el ritmo, el énfasis, la cadencia, los silencios. No narran para un público sino para unos interlocutores a los que miran a los ojos, en un encuentro en el que no hay necesidad de despliegues escénicos, ni maquinaria, ni intermediaciones técnicas (Negrin, 2015b). Proponen “leer con los oídos” algunos cuentos que en las escuelas suelen leerse de manera individual y silenciosa y edifican, así, una “comunidad de escucha”.

Los alumnos de las escuelas participan de una experiencia cultural que comparte algunos rasgos con la cotidianeidad de las aulas pero que, a su vez, presenta ciertas particularidades: están en el ámbito de la universidad, escuchan textos narrados por profesionales de la palabra, la actividad es coordinada por personas que no son sus docentes pero que se comportan como tales, interactúan con chicos y chicas de otras instituciones y generan escrituras a partir de consignas que lindan con el juego y tienen “algo de valla y algo de trampolín” (Tobelem, 1994).

Para los estudiantes universitarios en formación, la elaboración de consignas de lectura y escritura, los modos de presentarlas, el diseño de estrategias de coordinación de pequeños grupos, incluida la disposición del espacio y el empleo de materiales, entre otras acciones, constituyen un quehacer que los prepara para lo que será, en un futuro próximo, su práctica profesional. Se trata, es preciso aclararlo, de una práctica no escindida de la formación teórica, sino entramada con ella, en tanto las decisiones se sustentan en saberes sobre la lengua y la literatura construidos a lo largo del paso por las distintas asignaturas universitarias. La propuesta de trabajo se elabora de manera colaborativa a modo de hipótesis y cuyos resultados serán, luego, sometidos a análisis, en una dinámica que incorpora algunos de los procedimientos de la investigación: se realiza una autoevaluación y se elabora un cuestionario destinado a los alumnos que participaron, para conocer sus opiniones acerca de algunos tópicos definidos por los propios profesores en formación.

3. (Re)vincular investigación, docencia y extensión

Las universidades públicas de nuestro país reconocen a la docencia, la investigación y la extensión como los ejes estructurantes de esta institución educativa. En tanto los dos primeros parecen tener claramente definidos sus ámbitos de desarrollo, sus propósitos y sus funciones sociales, la extensión corre el riesgo, muchas veces, de ser concebida como “donación”, mera operación de traspaso al medio de los resultados obtenidos durante las investigaciones. La relación se sustenta en la creencia de que una sola de las partes tiene la capacidad, el conocimiento y la legitimidad para aportar algo a la otra, destinada a recibir aquello de lo que carece. Dicho más claramente, entre la universidad y el sector social al cual se dirigen las acciones existe un gran vacío que la extensión vendrá a «completar» a través de un movimiento de transferencia.

Un modo diferente de concebir la extensión es aquel que la plantea como un vínculo entre la universidad y la sociedad, a partir del reconocimiento de que cada una atesora distintos saberes, experiencias y visiones de la realidad y que en la construcción de espacios de intersección se cifra la posibilidad de construir nuevos universos de significación.

La participación de estudiantes universitarios en proyectos de extensión los coloca en la situación de tener que asumir una visión solidaria del conocimiento que fueron construyendo durante el trayecto de formación. Al mismo tiempo, las prácticas propias del oficio harán surgir problemas que podrán convertirse en objetos de investigación y en nuevas orientaciones para la docencia, lo que abre la posibilidad de establecer vínculos entre estas tres prácticas que, a menudo, transitan por carriles bien separados.

La experiencia objeto de esta ponencia se inscribe en otro modo de comprender la extensión, aquel que la plantea como un intercambio entre distintos grupos sociales, a partir del reconocimiento de que cada uno atesora distintos saberes, experiencias y visiones de la realidad y que en la construcción de espacios de intersección se cifra la construcción de nuevos universos de significación. Tomando como base la noción de “aprendizaje experiencial” desarrollado por Alicia Camilloni (2013), el Proyecto de Extensión Universitaria “Narración oral y taller de escritura” implica actividades de diseño de proyectos, de toma de decisiones, de resolución de problemas reales, entre otras. Estamos en presencia de una incipiente investigación-acción (Elliot, 2000) por parte de quienes se están formando como docentes, en tanto se adopta una postura exploratoria frente a las definiciones previas, las naturalizaciones sobre las acciones y las transacciones humanas.

Empezar a pensarse como estudiosos de su propia práctica desbarata, también, la tradicional disociación entre teoría y práctica, que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores, cuando se enfrentan a las tareas cotidianas propias de su oficio.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017), *Los artesanos de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Busquet, J. (1974), “¿Pueden fabricarse profesores?”, en: Busquet, J. (ed.), *La problemática de las reformas educativas*, Madrid, INCIE.
- Camilloni, A. (2013), “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”, en Menéndez, G. *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, pp. 11-21.
- Cornejo Abarca, J. (1999), “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 19, pp. 51-100.
- Elliot, J. (2000), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Negrin, M. (2015a), “Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino. Una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria”, Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España.
- Negrin, M. (2015b), “Encuentros en Eufemia: narración oral y taller de escritura en la formación de profesores en Letras”, en: *Actas de las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, Mar del Plata. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Negrin.pdf> [Última consulta: octubre de 2017].
- Menghini, R., Negrin, M. y Guillermo, S. (comps.) (2020), *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*, Rosario, Homo Sapiens.
- Negrin, M. y Bonino, G. (2015), “Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores”, en: Menghini, R. y Negrin, M. (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la docencia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Perrenoud, Ph. (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Tenti Fanfani, E. (2004), “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”; disponible en www.revistatodavia.com.ar [Última consulta: octubre de 2017].

Tobelem, M. (1994), *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

**La enseñanza de la ortografía en la formación del profesorado.
Estudio de caso: las creencias de futuros profesores de
primaria sobre la ortografía**

Mónica Viviana Ricca¹, Rosana Silvana Ricca²

1. Introducción

El tema de este trabajo es la enseñanza de la ortografía en la formación del profesorado. La ortografía tiene una trascendencia social que no tienen otros aspectos del lenguaje escrito. Se trata de un tema que es discutido por docentes, alumnos, padres y la comunidad en general. Se le otorga tal importancia que hasta es noticia de diarios en nuestro país y en el mundo y se afirma que la ortografía es uno de los indicadores más confiables del nivel educacional que posee una persona.

Diferentes autores han planteado que las creencias de los docentes tienen incidencia en sus comportamientos en el aula y en sus prácticas pedagógicas y que los cambios curriculares tienden al fracaso si no se consideran las creencias de los profesores (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Watson, 2015). Sobre la enseñanza de los contenidos gramaticales, Watson (2015) señala que el estudio sobre las creencias de los profesores tiene una gran relevancia porque son especialmente importantes para enfrentar situaciones en las que los docentes tienen que considerar demandas y prioridades que presentan diferentes enfoques o perspectivas teóricas. Borg y Burns explican que los profesores basan sus decisiones para enseñar en sus propias teorías sobre la práctica (2008: 458). En definitiva, estos estudios

¹ CURZA, Universidad Nacional del Comahue, correo electrónico: monicaricca@gmail.com.

² Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25, correo electrónico: rosanaricca@yahoo.com.ar

destacan que se deben explorar las concepciones de los profesores y describir sus prácticas para desarrollar un modelo de intervención en el aula, donde la enseñanza gramatical incida en los usos escritos.

De acuerdo con Calderhead, el proceso de reflexión y discusión de las creencias es un aspecto importante de su desarrollo profesional y constituye una manera de ayudar a los docentes —en este caso a los alumnos futuros profesores— a adaptarse a la reforma educativa (1996: 721). Así, en un estudio de caso, participaron veintinueve alumnos que cursaban el tercer año del Profesorado en Educación Primaria, en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n.º 25 de Carmen de Patagones. Los datos analizados corresponden a cuestionarios individuales que respondieron los alumnos sobre la enseñanza de la ortografía.

2. Las creencias de los alumnos de formación docente

En función de poder abordar las creencias que los alumnos futuros docentes tienen de la ortografía y su enseñanza, les solicitamos que respondieran un cuestionario escrito de manera individual. A continuación, presentamos el análisis de las respuestas:

a) ¿Qué es la ortografía?: Concepción de ortografía

El 78% de las respuestas coinciden en que la ortografía se basa en escribir bien. Explican que escribir bien incluye la escritura correcta de las letras, tener en cuenta los acentos y el empleo adecuado de las mayúsculas. El 22% restante señala que una buena pronunciación lleva a no confundir las letras cuando se va a escribir. Escribir implica considerar las condiciones de la situación comunicativa y dominar una serie de actividades cognitivas complejas que se relacionan con el contexto sociocultural en el que se produce el texto, sin embargo una de las cuestiones que surgen es que los alumnos futuros docentes plantean la ortografía como un elemento básico para el dominio del lenguaje escrito (“La ortografía es la base de una buena escritura. Se debe enseñar a los alumnos y alumnas que no deben confundir b/v o c/s/z, que pongan bien los acentos en las palabras y que usen bien las mayúsculas cuando escriben nombres propios”⁹).

Por otra parte, existe una idea que, en general se mantiene en el ámbito educativo, relacionada con la corrección de la escritura (“La ortografía es el uso correcto de las letras

al escribir. Por ejemplo, saber las reglas de que antes de ‘p’ o de ‘b’ se escribe ‘m’. También hay que incluir los acentos para escribir sin errores.”, aunque en este ejemplo a la alumna se le escape la “corrección”). Por ser uno de los elementos que está en la superficie textual o el más evidente, las faltas ortográficas es lo que primero se corrige y la ortografía ha sido el conocimiento al que se le ha prestado más atención en la enseñanza de la lengua. Además, la corrección se ha relacionado en la enseñanza con las reglas ortográficas, que es lo que en el ejemplo la alumna recupera.

Otro problema, además de considerar la corrección vinculada con la ortografía, es presuponer que la lengua escrita es la transcripción de la lengua oral. Entonces, si se atiende a la correcta pronunciación del sonido, la ortografía estará garantizada (“La ortografía es la correcta escritura de las palabras. Uno tiene que saber poner acentos, conocer las reglas de mayúsculas y las letras que van bien en el texto. A veces, el problema es que se habla mal y los alumnos no escuchan bien, por eso escriben mal. Si se pronuncian bien las palabras, los chicos las escriben bien.”// “La ortografía se compone de reglas para escribir correctamente. Al leer los textos, el docente tiene que pronunciar bien las palabras para que los alumnos puedan escribirlas. A veces hay tanto ruido en el aula que no escuchan bien y terminan escribiendo cualquier cosa. Igual no les importa mucho, total se los corrige el maestro.”).

b) ¿Qué conocimientos debe tener un futuro docente sobre ortografía?: Enseñanza de la ortografía

En relación con la enseñanza de la ortografía, la totalidad de los alumnos expresan que no saben de qué manera realizarla (“Enseñar ortografía debe ser muy difícil. La verdad, no sé. Son tantas las reglas y hay que acordarse de las palabras que no entran en cada regla. Tiene que existir una manera nueva de enseñar.”). Es importante que esta alumna reconozca que se produce una saturación de la memoria, si se intenta que los alumnos sepan de memoria las reglas y sus excepciones. Plantea que debe existir una manera nueva de enseñar, como suele esperarse en el ámbito educativo una receta que dé una solución mágica. El nuevo Diseño Curricular incorpora la reflexión metalingüística para abordar y construir el conocimiento ortográfico, sin embargo, no lo menciona en su respuesta.

Algunos futuros docentes recuperan recuerdos de las etapas educativas anteriores, especialmente del nivel primario (“La verdad es que no se como se enseña ortografía ahora. En mi escuela primaria aprendíamos trabajando con un cuaderno aparte para repetir los errores que cometíamos.”). Tal vez mencionen su práctica en la escuela primaria y no la de

la escuela secundaria por el hecho de que la ortografía ha dejado de enseñarse —así como la gramática en los diferentes niveles educativos— a partir de enseñar lengua desde un enfoque comunicativo, que dejó fuera los contenidos gramaticales. En una de las respuestas se plantea la necesidad de enseñar las reglas, como si se pudiera reducir la enseñanza de la ortografía a una mecánica de reconocimiento de elementos mínimos de la lengua escrita que se relacionan con otros elementos mínimos de la lengua oral (“Una idea muy buena es tener un cuaderno para hacer borradores y escribir palabras nuevas y las que los chicos escriben con errores. Como enseñar la ortografía es un problema porque hay mucha gente recibida que escribe con errores, hasta maestras. Falta enseñar las reglas y que escriban más.”).

Por otra parte, se plantea la ortografía como un problema para resolver en la enseñanza, pero la solución para esta alumna pareciera que es dejar que las herramientas de la tecnología corrijan los errores (“La ortografía sigue siendo un problema. Nunca pude aprenderla y me parece que no hay manera de poder enseñarla. Los chicos se aburren y no quieren copiar dos renglones de la misma palabra. La escuela no tendría que perder tanto tiempo si ahora los celulares y las computadoras te marcan los errores en seguida. Aprietan la opción correcta y listo.”). Si bien puede ser una opción, debe considerarse que no siempre las computadoras reconocen las ambigüedades y pueden aceptar palabras que estén mal escritas o marcar algunas que no tienen falta.

c) ¿Cómo se enseña y se aprende la ortografía?: Modo de aprendizaje de la ortografía

Dado que el modo de aprender ortografía se relaciona con la enseñanza, la mayoría respondió no saber —“No sé”—. Hubo dos respuestas que propusieron la enseñanza de las reglas de manera reflexiva y la utilización de un cuaderno extra para que los alumnos pudieran ejercitar los errores. A pesar de que uno de los grupos de alumnos en el segundo año de su carrera estudiaron la perspectiva psicogenética de la construcción del sistema de escritura en el niño, no se planteó que el niño cuando aprende a escribir en la escuela aprende el sistema convencional gráfico de la lengua y que la construcción del sistema ortográfico se produce cuando el niño puede reflexionar sobre las dificultades que tiene cuando escribe para encontrar alguna solución. Por lo tanto, no se puede hablar de errores, sino de tanteos que va haciendo mientras construye el conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua escrita y su convención social.

d) ¿Para qué sirve la ortografía?: Importancia social de la ortografía

Todos los alumnos resaltaron la importancia social que tiene la ortografía y en una de las respuestas se indica el valor en la comunicación escrita (“La ortografía es muy importante. Conocerla te da las normas para poder escribir bien.” // “La práctica y el conocimiento de la ortografía es fundamental para encontrar un trabajo o para empezar a estudiar. Se puede expresar muy bien por escrito una solicitud de trabajo o la exposición de un tema cuando estudiamos.”). Por otra parte, se plantea la necesidad de que se enseñe en el marco de la actividad de escribir en todas las materias (“La enseñanza de la ortografía tiene que plantearse en todas las materias. Así como dicen que todos los profesores tienen que enseñar a escribir, tendrían que incorporar la ortografía. El problema es cuando ellos no saben, porque yo he tenido profesores en el secundario que te corregían con errores de ortografía y escribían mal en el pizarrón. Una vergüenza.”).

3. Concepciones de la ortografía

En función de revisar no solo las ideas de los alumnos sino nuestras propias concepciones de ortografía, recurrimos a la lectura de materiales que se han difundido en los últimos veinte años sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Estos trabajos presentan dos posturas diferentes frente a la temática: por un lado, están los que se preocupan por los métodos de enseñanza, conciben que la manera es enseñando la transcripción de la lengua oral y que la ortografía del español es transparente (Cuetos, 1989; Borzone de Manrique, 1999; Borzone de Manrique y Diuk, 2001; Signorini y Piacente, 2001; Pujol Llop, 2001; Borzone y Diuk, 2003; Marín, Cuadro y Pagán, 2007; Carratalá Teruel, 2013; Ferroni, Diuk y Mena, 2016); y, por otro lado, en el marco de la psicogénesis se analiza la construcción del sistema de escritura, teniendo en cuenta las características del objeto de conocimiento —la escritura no consiste en la transcripción de la lengua y la ortografía del español no es totalmente transparente— y al alumno como sujeto cognoscente (Díaz Argüero, 2004; Ferreiro, 2013).

En el caso del primer grupo de trabajos, observamos que resaltan el papel fundamental que tiene en el aprendizaje de la lectura y la escritura el componente fonológico o conocimiento y uso de las correspondencias escritura-sonido. En relación con la ortografía, explican que en las lenguas más transparentes —como supuestamente el español—, observan en

la formación de representaciones ortográficas mentales de las palabras un alto desempeño en lectura y escritura fonológica que se sustenta en el empleo de estrategias fonológicas (Cuetos, 1989; Borzone de Manrique, 1999; Borzone de Manrique y Diuk, 2001; Signorini y Piacente, 2001; Pujol Llop, 2001; Borzone y Diuk, 2003; Marín, Cuadro y Pagán, 2007; Ferroni, Diuk y Mena, 2016). Por su parte, Pujol Llop también enfatiza que la ortografía del castellano es superficial y que los hablantes nativos tienden a emplear la vía fonológica. Esto implica para este autor que la ruta fonológica es la que permitiría la escritura correcta de las palabras una vez que el individuo identifica el fonema y aplica las reglas de conversión fono-ortográficas (2001: 70). En un sentido similar, Carratalá Teruel explica que:

En el ámbito de la ortografía preventiva se inscribe el aprendizaje de los vocablos por medio del método viso-audio-motor-gnósico, que garantiza una alta rentabilidad léxico-ortográfica; y que combina los aspectos físicos del significante (las palabras han de ser vistas), con dificultades; con aquellos elementos ortográficos debidamente resaltados que puedan encerrar dificultades; *pronunciadas con perfecta ortología, una vez se posea una correcta imagen auditiva de las mismas*; y escritas con la atención debida, para completar, así, con una imagen cinética cuanto que afecta al ámbito polisensorial con los aspectos de naturaleza inmaterial (denotativos y connotativos) del significado; lo cual implica la inclusión de las palabras en contextos apropiados (2013: 21. La cursiva es nuestra).

En cambio, un conjunto de trabajos no menor discrepa de la idea según la cual la ortografía del español es transparente (Camps et al., 1990/2007, Díaz Argüero, 2004; Kaufman, 2005; Kaufman y Rodríguez, 2008; Ferreiro, 2013). Enfocan además el trabajo de enseñanza de la ortografía incorporando al sujeto de aprendizaje como alguien que piensa y construye conocimiento. Los errores se analizan para entender los procesos psicolingüísticos involucrados en la construcción del conocimiento ortográfico de una lengua española que no es transparente en la correspondencia grafo-fónica y la enseñanza se propone en el estudio contextualizado de la ortografía mientras se escribe. Esto implica que no se proponga el aprendizaje de la ortografía como la repetición memorística de reglas y, así, se evite la sobrecarga de la memoria y la aplicación mecánica de ejercicios repetitivos y descontextualizados de situaciones reales de escritura.

4. La enseñanza de la ortografía: una propuesta

El último diseño curricular implementado en la provincia de Buenos Aires (2008) ha propuesto la enseñanza de las *prácticas del lenguaje* a lo largo de los diferentes niveles educativos —inicial, primario, secundario y superior—. Las define como diferentes formas de relación social que se realizan a través, en interacción y a partir del lenguaje. No se trata de enseñar contenidos de lengua aislados de sus usos, sino que el objeto de enseñanza son las prácticas sociales del lenguaje en los *quehaceres del hablante, del lector y del escritor*. Las prácticas del lenguaje ponen en juego acciones comunicativas, donde hacer —es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos— presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer). Ese saber se va construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha, ya que se plantea que no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice, sino que se aprende a medida que se la usa.

En relación con la ortografía, el actual Diseño Curricular indica que forma parte de la reflexión sobre el lenguaje. Es natural que cuando los estudiantes escriban surjan dudas acerca de cómo escribir determinadas palabras, dado que la variedad de español que se emplea presenta diversos grafemas para representar un fonema y viceversa. Así, el conocimiento ortográfico es necesario para que las escrituras puedan ser comprensibles. Para abordar la enseñanza de la ortografía se propone que se puedan construir las reglas a partir de la observación y, cuando no se pueden hacer generalizaciones, provocar la reflexión metalingüística sobre el propio uso de la norma discursiva.

De acuerdo con Camps et al., se debe resignificar la enseñanza de la ortografía a partir de dejar de abordarla como una actividad mecánica, resituándola en el aprendizaje del lenguaje escrito. Recuperamos de estos autores que se ha reducido la ortografía “a una relación entre elementos mínimos de la cadena escrita con elementos mínimos de la cadena oral” ([1990] 2007: 5) y esto ha redundado en que se extienda la opinión de que la enseñanza ortográfica puede ser descontextualizada y mecánica. Hacer ejercicios de ortografía no basta para que los alumnos se apropien del conocimiento ortográfico. Es necesario promover en el aula un taller de lengua que ofrezca instrumentos de apoyo para aprender a escribir, que propicie la producción escrita en un contexto comunicativo real para que los estudiantes deban enfrentarse a las dificultades que surgen en el proceso de escritura.

Se puede iniciar la reflexión sobre la escritura de las palabras a partir de organizar un *primer diccionario de clase* con fichas que tengan la escritura de la palabra y el dibujo que

orienta a los estudiantes cómo se escribe el nombre de ese objeto. En la medida que los alumnos vayan avanzando se puede construir con ellos un *segundo diccionario de clase*, en el que las fichas no solo contengan el dibujo y el nombre, sino que incluya su significado y un enunciado en el que se haya empleado esa palabra.

Posteriormente, para que los alumnos puedan apropiarse de las regularidades que tiene el sistema se puede elaborar con ellos una *libreta de consulta ortográfica* con las palabras que generalmente presentan dificultades para escribirlas —haber/ a ver; tubo/tuvo; ay/hay/ahí; etc.—. El propósito es que reflexionen acerca de que no solamente hay una relación grafofónica, sino que también la ortografía presenta otros tipos de relaciones como:

- ❖ Pertenencia a una familia de palabras (relación entre *c* y *z* en *feliz, felices, felicidad*)
- ❖ Identidad del sonido (relación entre *g* y *j* en *corregir, corrijo*)
- ❖ Identidad de sonido y contexto gráfico (relación entre *c, k* y *qu* en *casa, kilo, quiero, queso*)
- ❖ Pertenencia a un mismo paradigma verbal (relación entre -ar, -aba; -er, -ía; -ir, -ía en *amar/amaba; correr/corría; partir/partía*) (v. Camps *et al.*, 2007: 19).

En la actividad ortográfica se debe tener en cuenta el uso que los sujetos realizan del sistema grafemático cuando escriben. De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2008), la relación entre los grafemas y fonemas del español se rige por cuatro tipos diferentes de restricciones:

- ❖ Restricciones directas: esta restricción indica la relación biunívoca entre el grafema y el fonema. Hace referencia al caso de la alfabeticidad estricta —un único grafema para un único fonema—, que en el caso del español son nada más que seis las letras que cumplen con esta restricción: *a, e, o, f, t, l*.
- ❖ Restricciones posicionales: se refiere al uso de determinadas letras según su posición en la palabra. Por ejemplo el uso de *m* antes de *p* o de *b*; el empleo de *n* antes de *v*; la inclusión de *u* para que la *g* suene suave en *guitarra* o en *Miguel*; la inserción de *b* (y no *v*) antes de cualquier otra consonante; el uso de *b* en todas las palabras que comiencen con *bu, bus, bur*; el sonido fuerte de *r* cuando está en el inicio de la palabra (*reja*) frente al suave cuando está en una posición intersilábica (*oreja*), y el empleo de doble *rr* para que suene fuerte en posición intersilábica (véase *carro* frente a *caro*). Este tipo de restricción solo considera la posición de la letra y su relación con el fonema en la palabra.
- ❖ Restricciones morfológicas: este tipo de restricción unifica semejanzas morfosintácticas (por ejemplo, las desinencias verbales terminadas en *-aba* se escriben con *b*;

las terminaciones de *-ivo*, *-iva* de los adjetivos se escriben con *v*, etc.). También se incluyen en estas restricciones los casos de las palabras que pertenecen a una misma familia de palabras que, cuando comparten la raíz, comparten la escritura.

- ❖ Restricciones particulares o léxicas: con este tipo de restricción se vinculan las palabras homófonas (*arrollo*, *arroyo*; *asta*, *hasta*, etc.). Se trata de restricciones particulares que rigen casos particulares y se vinculan con razones etimológicas.

Se puede observar que el número de grafemas es muy pequeño. Por ejemplo, en el español rioplatense:

- ❖ No presentan relación unívoca los fonemas y grafemas de *b/v*, *c/s/z*, *g/j*, *k/q*, *h*, *j/x*, *i/y* porque comparten la sonoridad;
- ❖ Otras pueden remitir a más de un sonido como *c*, *g*;
- ❖ El sonido de la *r* varía según su posición –inicial o en el interior de la palabra-;
- ❖ La *h* no tiene sonido cuando precede a una vocal pero sí tiene una sonoridad diferente cuando forma parte del dígrafo *ch*;
- ❖ La *u* tiene una restricción posicional, ya que no tiene sonido en *guerra* o *guinda* y sí lo tiene en *vergüenza*;
- ❖ La *d* final en palabras como *ciudad*, *igualdad* no suele ser pronunciada en el habla coloquial; lo mismo sucede con la *s* final en algunos sectores de la comunidad de hablantes;
- ❖ La *p* suele compartir sonoridad con la *b* cuando precede a determinadas consonantes (por ejemplo, en *optativo* y *obtusos*);
- ❖ La *c* a veces comparte sonoridad con la *p* frente a determinadas consonantes (por ejemplo, en *aptitud* y *actitud*), etc.

Para finalizar, asumimos con Camps et al. (1990) que la ortografía constituye una norma que tiene como fin una transcripción gráfica única para garantizar un modelo convencional y socialmente aceptado de representación de la lengua. En un diastema como es el español, con las diferencias sociales y geográficas que presentan los dialectos, es la ortografía la que permite la comunicación eficaz y sin ambigüedades en los diferentes textos escritos por personas de diferentes lugares de habla hispana.

Bibliografía

Borg, S. y Burns, A. (2008), “Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms”, en: *Applied Linguistics*, vol. 29, n.º 3, pp. 456-482.

- Borzzone de Manrique, A. M. (1999), “Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura”, en: *Lingüística en el Aula*, n.º 3, pp. 7-29.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Diuk, B. (2001), “El aprendizaje de la escritura en español: un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social”, en: *Interdisciplinaria*, vol. 18, n.º 1, pp. 35-63.
- Borzzone, A. M. y Diuk, B. (2003), “La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual”, en: *Cultura y Educación*, n.º 15, pp. 17-27.
- Calderhead, J. (1996), “Teachers: Beliefs and Knowledge”, en: Berliner, D. C. y Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan, pp. 709-725.
- Camps, A. et al. [1990] (2007), *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona, Graó.
- Carratalá Teruel, F. (2013), *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Cuetos, F. (1989), “Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica”, en: *Infancia y Aprendizaje*, n.º 45, pp. 71-84.
- Díaz Argüero, C. (2004), “El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva”, en: Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM Editores, pp. 97-123.
- Ferreiro, E. (2013), “No todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía”, en: *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Siglo XXI Editores, pp. 169-186.
- Ferroni, M.; Diuk, B. y Mena, M. (2016), “Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores”, en: *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 34, n.º 2, pp. 253-271.
- Kaufman, A. M. (2005), “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento”, en: *Lectura y Vida*, año 26, n.º 3, pp. 6-20.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2008), *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes. Ortografía y gramática*, Buenos Aires, Editorial Santillana, Aula XXI.
- Marín, J.; Cuadro, A. y Pagán, A. (2007), “Léxico ortográfico y competencia lectora”, en: *Ciencias PsicológicasK*, vol. I, n.º 1, pp. 15-26.
- Nespor, J. (1987), “The Role of Beliefs in the Practice of Teaching”, en: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, n.º 4, pp. 317-328.
- Pajares, F. (1992), “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct”, en: *Review of Educational Research*, vol. 62, n.º 3, pp. 307-332.
- Pujol Llop, M. (2001), “Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística (II)”, en: *Tabanque: Revista pedagógica*, n.º 16, pp. 193-215.

- Signorini, A. y Piacente, T. (2001), “Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales”, en: *Revista IRICE*, n.º 15, pp. 5-29.
- Watson, A. (2015), “Conceptualizations of ‘Grammar Teaching’: L1 English Teachers’ Beliefs about Teaching Grammar for Writing”, en: *Language Awareness*, vol. 24, n.º 1, pp. 1-14.

Reflexiones en torno a una experiencia de extensión con Teatro del Oprimido

Mariela Elizabeth Rígano¹, Julia Mainini¹,
Águeda Larsen¹, Florencia Rodríguez Aires¹

1. A modo de introducción

Desde hace algunos años venimos trabajando en proyectos de extensión en diversas instituciones sanitarias y escolares. Pretendemos colaborar en la creación de dispositivos que permitan alcanzar grados mayores de inteligencia sobre la dinámica de la violencia en la institución a fin de desarticular prácticas que colaboren en el sostenimiento de escenarios violentos, generar espacios de reflexión y entrenamiento para poner en práctica en situaciones difíciles, crear instancias para trabajar la salud de los trabajadores en el ámbito escolar y promover dispositivos para trabajar con otras instituciones situaciones de violencia. En el marco de un recrudescimiento de los discursos que piden “mano dura”, bajar la edad de imputabilidad y una serie de medidas que pretende penalizar y culpabilizar el hecho de ser joven, de ser pobre y de ser mujer, consideramos que abordar la violencia requiere de una estrategia integral en la que se vean involucrados las personas y el estado. Creemos que es necesario coordinar acciones, con la participación de familias, docentes, organizaciones de la sociedad civil y, por supuesto, instituciones gubernamentales, de la salud y educativas, para lograr que las distintas organizaciones y sus entornos se conformen como espacios seguros.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: marielarigano@hotmail.com, julia_mainini@hotmail.com, ague.larsen@gmail.com, floor_17_89@hotmail.com.

En tal sentido, trabajamos bajo la pretensión de colaborar en la detección de la representación de la violencia en la comunidad educativa asociada, caracterizar la problemática en la institución escolar, identificar sus causas y consecuencias más directas y desarrollar dispositivos para poder resignificar y desarticular los escenarios, los discursos y las dinámicas de la violencia en colaboración con diferentes organizaciones de la comunidad. En tal sentido, abordamos la violencia en la institución escolar (entre, desde y hacia los docentes y alumnos), la violencia de familiar y la violencia en diferentes entornos.

2. Narración de una experiencia

Desde el año 2010 venimos trabajando con herramientas del Teatro del Oprimido para abordar temas complejos como el embarazo adolescente, la sexualidad y la violencia (particularmente la violencia de género) en colegios primarios y secundarios de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. En un comienzo, simplemente utilizábamos juegos teatrales para favorecer el debate y la reflexión entre los alumnos. Decidimos comenzar a trabajar de este modo, dado que el colegio donde iniciamos nuestras actividades tenía problemas de violencia entre pares muy serios lo que hacía impensable en ese momento lograr la puesta en escena de una obra y realizar el foro pertinente, dado que existía mucha resistencia de parte de los alumnos a participar y opinar porque quienes lo hacían eran objeto de burla de sus pares. Por otra parte, las dinámicas de interacción oral no facilitaban la realización de un debate dado que no sólo no se escuchaban entre sí, sino que superponían sus voces, llegando incluso a agredirse físicamente en ocasión de un intercambio de ideas (los alumnos llevaban balas al colegio que nos enseñaban como parte de rituales tendientes a “hacernos parte”, tiraban hacia la calle desde la ventana de las aulas ubicadas en el tercer piso elementos como una puerta, un banco y se peleaban dentro y fuera de la escuela con agresiones físicas importantes y se filmaban para luego viralizar el video —precisamente la escuela pidió nuestra intervención en ocasión en que dos muchachas del colegio se pelearon y filmaron en la puerta del colegio, caso que tuvo repercusión nacional—).

Frente a este contexto decidimos el desarrollo de juegos teatrales que hicieran emerger problemáticas de interés a trabajar por los propios alumnos de la institución y el tema que solicitaron abordar fue violencia. A partir de ese compromiso, comenzamos a trabajar con toda la matrícula esta temática. En los diferentes encuentros y a partir de dinámicas lúdico-teatrales fueron analizando la violencia en diferentes contextos: la violencia en el noviazgo,

en la familia, entre amigos, en la escuela y en el hospital (el sector barrial en que se inscribe el colegio en cuestión cuenta con un hospital donde se han registrado diversos hechos de violencia entre los vecinos hacia la institución y de parte de los médicos hacia los vecinos).

En esos encuentros, armaron un semáforo de la violencia y pudieron de esa forma debatir sobre los diferentes grados y niveles de violencia y desnaturalizar situaciones que no percibían como violentas aún cuando implicaban hechos y situaciones de extrema gravedad. También pudieron identificar estrategias para no llegar a explosiones violentas. Asimismo, diseñaron un héroe para cada uno de los contextos antes mencionados que poseía atributos para accionar y desarmar la violencia en esas circunstancias. Cada encuentro lúdico-teatral se cerraba con un foro en el que cada grupo presentaba el resultado obtenido del trabajo grupal y al mismo tiempo comentaba las discusiones y cuestionamientos que se habían dado hacia el interior del grupo de trabajo, al mismo tiempo que se señalaban las prácticas violentas que ellos mismos sostenían en las exposiciones de sus pares. Luego del trabajo de un año, los diferentes turnos habían incorporado modalidades más ordenadas de trabajo y mecanismos más saludables que favorecían la escucha y el debate. En esa circunstancia y como actividad de cierre del año escolar, les propusimos crear escenas donde se desatará la violencia e interviniera el héroe que habían creado dando solución a lo que acontecía. A ese punto, los alumnos plantearon que los héroes en realidad poseían características que tenemos todos los seres humanos y que en general eran herramientas para el diálogo. En consecuencia, armaron las escenas, las presentaron al resto de sus compañeros y luego de cada escena se realizó una pequeña sesión de foro donde se discutió sobre la solución dada por el héroe a lo que ocurría.

Al año siguiente se trabajó con espectáculos de teatro-foro, dado que si bien habíamos programado dar talleres de TDO en la escuela, la situación política del país y las huelgas discontinuaron el proceso. Por este motivo, tomábamos los temas que los alumnos habían enunciado en los primeros encuentros a través de escenas fijas y los alumnos de la Universidad del Sur que integran el proyecto armaron diferentes obras de teatro que se llevaron a la escuela y se debatió y se pusieron en escena con los alumnos soluciones posibles a la problemática planteada por la obra. Hacia finales de ese segundo año de trabajo contábamos con un número importante de alumnos de la escuela que deseaban formarse en teatro del oprimido con el objetivo de armar obras colectivas y presentarlas a sus compañeros y a otras instituciones. Finalmente en el año en curso, nos encontramos dictando talleres de TDO en la escuela en ambos turnos y en los diferentes ciclos.

Paralelamente el proyecto ha ido tomando otras dimensiones dado que ha corrido boca a boca la información sobre la existencia del mismo entre docentes de diferentes lugares y se ha comenzado a reclamar nuestra presencia en distintos colegios de la ciudad y de la zona. De tal forma, hemos participado en encuentros en Sierra de la Ventana, Saldungaray, Pigüé, Saavedra, Luro, Monte Hermoso, Espartillar, Punta Alta entre otros pueblos y ciudades de la zona de influencia de Bahía Blanca.

Por otra parte, el trabajo con teatro foro que inicialmente sólo abarcaba a los alumnos se ha hecho extensivo a docentes y padres, de forma que cuando intervenimos abarcamos a la comunidad completa que se vincula con la escuela que nos convoca.

En cuanto a la formación de los alumnos universitarios que integran el proyecto, en principio las horas de extensión constituyen tiempo extra que se suma al resto de sus actividades curriculares. Sin embargo, los alumnos valoran el espacio y las actividades como una herramienta primordial en su formación. Tal como se desprende de los testimonios de los mismos.

Poniendo el cuerpo se aprende de otra manera. Se aprende casi como en un reflejo. Se aprende con el otro, en un ida y vuelta, de a varios. Es todo lo contrario a la dinámica que tienen nuestras carreras, donde se aprende en clase escuchando, en casa leyendo fotocopias y siempre en soledad, individualmente. Se aprende sobre uno mismo y se aprende sobre todos. Se aprende, pero no se piensa. Se aprende y se disfruta. Se aprende y se incomoda. Se aprende y se cambia.

Participar en este tipo de aprendizajes representa para mí la apertura hacia una etapa (y una actitud) que prescinde del “boqueo”. En una sociedad en que todos la tienen clara con todo y viven opinando acerca de lo que hacen otros y de cómo lo harían ellos mismos, aprender con el cuerpo, participar en un proyecto de extensión, pararse frente a pibes, profesores y padres para aprender con y de ellos es parar de “boquear” e ir al meollo: ponerse a hacer, equivocándonos, pero equivocándonos mientras se hace, se intenta, se reflexiona y se mejora.

A su vez, esta participación me ayudó a vivir la universidad de otra forma. Formar parte de un movimiento que tiene ciertos ideales nos acompaña en una institución donde muchas veces nos sentimos solos y reina el individualismo. Mi carrera académica se ve enriquecida por todo lo que aprendo en este proyecto de extensión ya que me permite comunicarme con otras personas, establecer vínculos con posibles futuros alumnos y conocerme a mí misma con ellos.

Además, creo que formar parte de este proyecto es devolverle a la comunidad herramientas y posibilidades, así como ella nos permite estar en la universidad y estudiar una carrera. Sabemos que queremos una universidad más abierta a la

comunidad que la rodea: es la comunidad la que posibilita que yo asista y me forme. Intento, pues, no olvidarme de devolverle mis buenas intenciones, ideales y convicciones de forma concreta (Agueda, alumna avanzada de la carrera de Letras).

En lo personal rescato que aprendí a registrar el cuerpo, propio y ajeno. Me permitió resignificar la carrera y el rol docente, tomar herramientas para involucrarme desde lo profesional, específicamente aprender a interpelar más que ser una persona que transmite. Aprendí a construir el aprendizaje significativo que lo había aprendido desde la teoría pero haciendo TDO lo aprendí no sólo con la mente sino en el cuerpo (Daniela, alumna que se encuentra haciendo las materias pedagógicas de la carrera de Letras).

Para mí desde lo personal significó volver a creer en todo lo que había descreído en relación a las cosas que intentaba para cambiar la realidad y ahora puedo tener fe en que esto llega y transforma la vida de las personas. Personalmente además me permite dejar de negar ese lado opresor que tanto intentaba esconder y que existe y comprender que la respuesta no es negarlo sino aceptarlo para desarticularlo. Desde lo profesional, me pasa que desde que hago TDO siento que me dieron ganas de ayudar a la gente del lugar donde nací (Eliana proviene de un pueblo cercano a Bahía Blanca). El TDO muy en lo profundo despertó mi “nostos” desde la perspectiva de ayudar a la educación y resignificó el rol que un docente puede tener en su lugar de origen y además me dio la fe y fuerza en mi misma para pensar que puedo (Eliana, alumna de segundo año de la carrera en Letras).

TDO es poner el cuerpo, es volver a jugar y conectarse con el niño interior y con los aprendizajes de la infancia para desaprender mandatos y reaprender desde TDO. Desde la formación en la carrera significa construir conocimiento colectivamente, aprender a trabajar desde la incertidumbre, desde el sorprenderse. Poder tomar las propuestas de los demás y la propia para generar algo más amplio. Ampliar la perspectiva para abrirse en el aula, para arribar a una construcción conjunta que se nutre desde una dinámica que es cambiante y diversa. También revaloricé el aprendizaje en contexto, in situ que es aquí y ahora (Florencia, alumna avanzada de la carrera en Letras).

Haciendo TDO me reconocí habitando lugares del opresor. Antes me pasaba y me justificaba, en cambio ahora me genera incomodidad. Me di cuenta de mis propios prejuicios para con los chicos, mis futuros alumnos, y claramente vi que eso no me sirve como docente y me ayudó a hacer consciente que hacía distinciones entre los chicos (Sofía, alumna de tercer año de la carrera en Letras).

Por otra parte, los alumnos con más experiencia han comenzado a aplicar la forma de trabajo del proyecto en el cursado de sus prácticas profesionales en las escuelas. En tal sentido, nos parece ilustrativa comentar la experiencia de una de las alumnas que tuvo que trabajar en sus prácticas con la lectura del poema nacional *Martín Fierro*. En el marco de la lectura del texto y previo análisis del origen y características de la literatura gauchesca, le solicitó a los alumnos que se dividieran en grupos y que cada grupo armara una imagen fija en relación con la fuente literaria que le hubiera tocado a cada grupo. Una vez representada las imágenes fijas, el resto de los participantes analizaba para que luego los actores lentamente pasaran de esa imagen a otra imagen fija que representara una posible salida a la opresión sufrida por el gaucho. A fin de que se valorara la propuesta por parte de los propios alumnos se les solicitó que escribieran un mensaje breve, como si fuese un mensaje de texto, donde le contasen a un amigo lo que habían hecho en el aula. A continuación transcribimos algunos de esos mensajes y algunas pequeñas crónicas que se les requirió también:

“Mensaje: Maricon, como andas? Fuiste a la escuela? Yo hoy tuve literatura, e hicimos una actividad donde aprendi que cuando hay alguna opresión hay que actuar porque es muy complicado salir de eso sin que alguien salga ileso

Crónica: Lo que aprendí en esta en esta clase fue que si estas siendo oprimido hay que tratar de salir pero sin otra contra-opresión.

Lo que más me gustó fue la actuación.

El título que elegí esta crónica es “Basta de Opresión” para que no haya más violencia.”

“Mensaje: Hola Amigo, en esta clase aprendí sobre el cambio de un opresor y un oprimido a través de la posición del cuerpo de distintas personas, se llama el teatro del oprimido #soy actor #PaseDeOpresorAOprimido

Crónica: en esa clase aprendi sobre los opresores y como el teatro puede reflejar una condicion con solo una pose”

“Mensaje: Che Villa, hoy en clase aprendí a representar una escena en la cual era reprimido y tenía que pensar como cambiarlo, se puede cambiar sin necesidad de violencia, aplícalo

Crónica: La clase fue muy dinámica y entretenida porque todos fuimos incitados a participar, me gusto mucho la idea de que tener que entender la escena representada y que cada uno tenga que interpretar la situación a su manera y sacar una conclusión. La

forma en la que actuamos era dependiente de que queríamos representar y cada uno tomo el papel que le parecía más adecuado o con el que más se sentía identificado.”

“Mensaje: Hola amigo todo bien?? Mirá te cuento que hoy aprendí en literatura con la profe Ague que con el idioma o postura corporal podes entender que es lo que pasa en un lugar sin necesidad que te lo digan hablando y sobre el teatro del oprimido.

Crónica: Aprendí un montón en esa clase Ague, lo del lenguaje corporal, que no es ecesario hablar o que te digan lo que esta pasando para saber de que va la situación, como una imagen puede representar una situación y un minimo cambio puede pintarte algo completamente distinto, esta muy bueno. Lo que más me gustó ese día fue ver actuar a Ocaranza, me causó mucha risa.”

Asimismo, una de las alumnas con más trayectoria dentro del espacio del proyecto, ha comenzado desde este año a trabajar en un hogar de tránsito para mujeres que han sufrido algún tipo de violencia de género y se encuentra en una etapa en la que está analizando las posibilidades de instrumentar estas dinámicas dentro y fuera de ese hogar de tránsito con las mujeres que se alojan en el mismo o que tienen historias de violencia para contribuir al empoderamiento de las mismas, dado que ha colisionado con el mecanismo estatal que tiende a reproducir la violencia heteropatriarcal incluso en su abordaje de los casos de violencia de género y, asimismo, ha podido constatar que en el seno del hogar las trabajadoras encargadas de ayudar a las mujeres alojadas en su proceso en muchos casos y oportunidades reproducen hacia las mismas la violencia patriarcal de sentido común en nuestras sociedades, revictimizándolas y culpabilizándolas. Por este motivo, desde el proyecto y a demanda de esta alumna nos encontramos planificando talleres para las trabajadoras a fin de que sumen a su labor la perspectiva de género y puedan liberarse del rol opresor que reproducen.

Finalmente, este año hemos hecho un cruce entre la materia que dicto en la carrera de grado Licenciatura y Profesorado en Letras (Seminario de Literatura Medieval) y el proyecto de extensión universitaria que coordino, dándoles a los alumnos la posibilidad de cursar la misma de forma convencional o hacer un cursado a través del proyecto de extensión. A fin de que los alumnos pudieran optar sobre la base de conocer las actividades de extensión, generamos un encuentro entre quienes se encuentran participando del proyecto y los alumnos que iniciaban la materia para que relataran experiencias, valoraran el espacio en su formación y analizaran ventajas y desventajas de cada forma de cursado. Finalmente, todos los alumnos (un total de 40) eligieron cursar participando de las actividades de extensión, aunque esto implicaba mayor carga horaria que la de la cursada tradicional.

Para dar lugar a esta iniciativa, se hizo un recorrido teórico, histórico y antropológico por diversas teorías que abordan el estudio del teatro en la Edad Media, se debatió sobre los conceptos de teatro profano, teatro sacro, teatro popular, teatro de elite, teatro clásico, performance, fiesta etc. y se conectó esta discusión con la teoría de Augusto Boal. Destinamos algunos encuentros a analizar testimonios de dramaturgos argentinos que se habían formado con Boal en su estancia en la Argentina como Mauricio Kartún y Ricardo Talento a fin de advertir la forma en que la formación con Boal había signado sus prácticas teatrales. De forma paralela, los alumnos asistían a clases donde realizábamos diversos ejercicios teatrales desde la propuesta de Boal a fin de que los alumnos se fueran apropiando de la herramienta y, al mismo tiempo, fueran emergiendo obras colectivas que eran condición para el cursado y que luego serían presentadas en las escuelas.

Las obras debían encuadrar en la categoría del teatro del pueblo y para el pueblo (desde la perspectiva de Boal) y, al mismo tiempo, debían tener características medievales. Esto último podía ser desde el género, los tipos de personajes, la utilería, el vestuario, etc. Finalmente, y dado que se trata de teatro del pueblo, la temática debía estar anclada en el contexto social e histórico de producción.

Lo logrado en este contexto académico supera ampliamente lo que imaginábamos inicialmente. Suponíamos que sería una experiencia muy enriquecedora para todos los que íbamos a participar de la misma pero lo aportado por el grupo y los alcances que tuvo la propuesta fue mucho más allá incluso de lo que nos habíamos fijado como objetivos. Los aprendizajes nos atravesaron corporalmente de forma tal que el espíritu de la fiesta medieval nos acompañó a lo largo de todo el recorrido académico y aún hoy sigue generando tramas y vínculos entre quienes participaron de la experiencia. A modo ilustrativo transcribimos algunos comentarios:

Estoy sumamente conforme con la materia.

Durante la cursada verdaderamente aprendimos a partir del cuerpo y volvimos a jugar sin miedo del ridículo. Esta manera de cursar me permitió compartir momentos hermosos con mis compañeros, y la materia nos unió más allá de lo académico. En las otras materias se siente el clima y hace que disfrutemos de cursar.

Tuve la oportunidad de conocer mejor a chicos y chicas, con los que por alguna razón no había hablado nunca. Sinceramente espero que este método de cursado siga vigente al menos en esta materia, y que en nuestra carrera se tome como ejemplo y se aplique en otras materias. Es un método que deberíamos proponer en nuestro departamento, porque justamente somos del departamento de humanidades y que mejor manera de

enseñar los contenidos y formar personas, que el día de mañana estarán formando a su vez personas, que a partir del cuerpo, a partir de la práctica.

Esta materia nos abrió la posibilidad de desarrollar nuestra parte creativa dentro de la carrera. (...) En verdad me encantó la materia y la modalidad del cursado. Y también el romper del modo que lo hiciste de la “barrera” profesor-alumno.

Hoy encontré esta frase que me hizo acordar de todo lo que nos enseñaste de aprender a partir del cuerpo.

Lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende.

De verdad gracias. Estoy dispuesta a llevar las obras a las escuelas (Estefanía, alumna de segundo año de la carrera en Letras)

Lo recomendaría porque aprender de modo no estructurado 'destraba' el cerebro, y el aprendizaje excede el conocimiento que pide la materia. Se disfruta el proceso y las lecturas se realizan por la curiosidad y las ganas de entender mejor lo que se está transitando. No sólo por cumplir con el deber. Además los vínculos en el grupo claramente son distintos desde el momento en que hicimos ese módulo, no necesariamente porque se haya llegado a la amistad, pero sí porque fomenta la empatía y humaniza un poco más el ambiente. Además da conciencia sobre la responsabilidad del docente y las distintas maneras que hay de serlo. También está mucho más al día con las necesidades de una clase, que pasan por infinidad de cuestiones sociales. Y no por eso pierde la calidad de enseñanza (Cintia, alumna de segundo año de la carrera en Letras).

Porque me parece una manera muy interesante de aprender cosas nuevas sin llegar a ser estresante. Se hace mucho más llevadera que una materia normal e incluso se siente menos exigencia. Al romper con la estructura convencional nos da una sensación de libertad que llega a ser divertida e incluso relajante (Sol, alumna de segundo año de la carrera en Letras).

Para finalizar, queremos transcribir los comentarios de alumnos de escuelas medias que se encuentran participando de talleres de teatro del oprimido y que asisten en actividades con otras escuelas como forma de socializar su experiencia:

A mí me hizo darme cuenta los distintos niveles de violencia que hay, a cuáles no debo llegar, de cuáles tengo que tener cuidado, también como tratar a los demás sin que sientan un grado de violencia de mí parte hacia ellos... cambia la perspectiva de uno, prestas más atención a cosas tan simples como un insulto, te volvéis más detallista en cierto sentido (Analía, 6to año de una escuela media).

Me permitió registrar desde el cuerpo y darme cuenta que la violencia está muy naturalizada. Me di cuenta que me gustaría tener profesores más comprensivos y que puedo querer que tengan más argumentos y no que el

argumento sea ‘no porque no’ ‘sí porque sí’ (Milagros, 1er año de escuela media).

3. Para redondear

Trabajar con Teatro del Oprimido en el marco de espacios que se entienden como académicos implica, en un primer momento, desmontar mecanismos academicistas muy arraigados que hipervaloran el rol docente y su conocimiento erudito, desconociendo en los alumnos habilidades, conocimientos y formas diversas de apropiarse del capital simbólico que la institución representa. Asimismo, requiere de parte de quienes coordinan estas actividades o dirigen las instituciones escolares trabajar con la incertidumbre.

En relación a esto último, trabajamos y debemos continuar trabajando para que los docentes le pierdan el respeto al aula ordenada a cualquier costo y puedan advertir que el orden que no se crea colectivamente conspira contra el aprendizaje significativo y es una herramienta de disciplinamiento, por lo tanto, constituye un ejercicio de violencia opresiva sobre los alumnos.

En ese mismo sentido, debemos seguir trabajando, por ejemplo, la aparición de la risa en los alumnos, dado que si la misma emerge en el decurso de una obra a partir de las acciones del opresor, los docentes tienden a reprender a sus alumnos y señalarles que no entienden de qué se ríen, a modo de censura, sin analizar con ellos, los diferentes valores que la risa puede tener en esos contextos.

Por otra parte, desde quienes integramos los talleres de TDO debemos continuar trabajando las movilizaciones internas que nos produce cuando aparece en boca de los adolescentes y niños con los cuales trabajamos la reproducción, como si fuese propio, del discurso del opresor.

Finalmente, quiero poner en valor experiencias de este tipo que implican deconstruir los roles tradicionalmente asociados a la díada docente/alumno, dado que los aprendizajes in situ que promueve esta modalidad requiere pensar a cada uno de ellos como actores sociales, como actores políticos. Implica dejar de verlos como seres pasivos, al docente respecto del sistema y al alumno respecto del saber del docente, para que se transformen en agentes de su propio empoderamiento y, en lo colectivo, desarrollen estrategias activas para aprender a aprender. Consecuencia plena de trabajar desde la incógnita, abierto a lo que el otro pueda proponer, dejándose atravesar por la experiencia de estar con otros. Es decir, tanto unos

como otros se ven en la necesidad de salir del rol de espectadores (los docentes de lo que el sistema habilita y los alumnos de lo que el docente expone) y transformarse en verdaderos actores.

Obviamente, asumir como docente esta perspectiva implica preguntarse qué enseñamos, para qué y para quién enseñamos lo que enseñamos, cómo circula el poder en nuestras aulas, cómo se construye la participación de todos los actores implicados para que realmente podamos hablar de actores y no de espectadores en el caso de nuestros alumnos.

Las residencias en Historia en el ISFD n.º3. Investigar para repensar la práctica en el nivel superior

Mariano Santos La Rosa¹

1. Introducción

Las problemáticas surgidas durante el desarrollo de las prácticas y las inquietudes manifestadas por los propios estudiantes del Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente n.º3 de la ciudad de Bahía Blanca llevaron a que desde la coordinación de la carrera y junto con los profesores de los EPD II, III y IV nos presentáramos a la convocatoria 2014 de Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Luego del proceso de evaluación externa nuestra propuesta de investigación “La formación de profesores de Historia. Las intervenciones didácticas de los estudiantes en los espacios de la práctica docente” (código 2140) quedó seleccionada para ser financiada por la Secretaría de Educación de la Nación, junto con otros setenta y seis (76) proyectos presentados por ochenta y cuatro (84) ISFD de veinte (20) de las provincias participantes (Res. SE 689/15).

El propósito central del proyecto es analizar cómo se configuran las intervenciones que realizan los estudiantes del Profesorado en Historia de 2º, 3º y 4º año durante sus residencias docentes y qué influencia tienen en las decisiones didácticas que adoptan una serie de

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: marianosantos78@yahoo.com.ar.

factores. En este trabajo daremos cuenta de algunos de los avances realizados hasta el momento en el marco de este proyecto de investigación.

2. Metodología

Las residencias docentes constituyen en sí mismas un período complejo y muy singular de aprendizaje en donde se ponen en juego una serie de variables a tener en cuenta para abordar las prácticas de residencia como objeto de estudio, entendiéndolas como una etapa clave en la formación profesional de los futuros profesores de Historia. El propósito central de este proyecto es analizar cómo se configuran las intervenciones que realizan los estudiantes del Profesorado en Historia de 2º, 3º y 4º año durante sus residencias docentes y qué influencia tienen en dichas prácticas y en sus planificaciones una serie de factores:

- ❖ Su biografía escolar;
- ❖ Las características de la Historia como disciplina escolar;
- ❖ Su formación docente de grado;
- ❖ Sus concepciones acerca del sentido de la enseñanza de la Historia y sus posicionamientos historiográficos;
- ❖ Las expectativas de los profesores del curso y de la institución formadora que supervisan la residencia.

Como unidades de observación se seleccionó un número variable de estudiantes a quienes se les realizará un seguimiento sistemático del desarrollo de sus prácticas de residencia en 2º, 3º y 4º año del Profesorado en Historia

- ❖ Instrumentos de producción de datos:
- ❖ Redacción de las biografías escolares de los estudiantes residentes
- ❖ Encuestas a los docentes co-formadores
- ❖ Encuestas a estudiantes secundarios.
- ❖ Observación de clases realizadas por estudiantes residentes
- ❖ Planificaciones de clases realizadas por los residentes
- ❖ Grillas de evaluación elaboradas por docentes orientadores y profesores de los Espacios de la Práctica Docente
- ❖ Planificaciones elaboradas por los docentes a cargo de los Espacios de la Práctica Docente del ISFD 3.

3. Metodología

En esta ponencia analizaremos exclusivamente las encuestas anónimas realizadas a los estudiantes secundarios en algunos de los cursos en donde los practicantes realizaron sus intervenciones. El objetivo de la misma era relevar aspectos del código disciplinar de la Historia escolar con el fin de detectar tradiciones y regularidades en las prácticas de enseñanza de la Historia en el nivel secundario. Las implementaron cuatro residentes en los cursos en donde estuvieron realizando sus intervenciones.

El concepto de “código disciplinar” remite a una “tradicón social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta Fernández, 1997: 17). Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan, sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

El código disciplinar de una asignatura escolar se constituye en una larga y duradera tradición social que atraviesa una serie de fases: invención, consolidación y reformulación. Dicho código puede advertirse en un conjunto de “textos visibles” materializados en los planes de estudios y manuales que expresan un cuerpo de contenidos específicos definidos como “historia regulada”. A su vez, los “textos vivos” del código serían las prácticas áulicas realizadas por los docentes, es decir, la “historia enseñada”. Tanto los textos visibles como los vivos evidencian la presencia de una serie de notas distintivas que caracterizan desde su origen al código disciplinar de la historia escolar española: arcaísmo historiográfico, nacionalismo, memorismo y elitismo. A partir de su enunciación, el código disciplinar se ha transformado en una útil categoría que contribuye a analizar a las disciplinas como un producto genuinamente escolar, como formas de hacer y pensar sedimentadas a lo largo del tiempo que presentan una inercia que permite explicar cierta resistencia a los cambios, tanto en el marco de la regulación curricular como en el de las prácticas docentes. Varias de las respuestas expresadas por los estudiantes permiten observar la presencia de algunos elementos de dicho código disciplinar.

Cuestionario aplicado:

1. ¿Qué es la Historia?
2. ¿Para qué sirve la Historia?
3. ¿Te gusta la materia Historia?

4. ¿Cómo te gustaría que te enseñen Historia?
5. ¿Qué recursos te resultan útiles para aprender Historia? ¿Cuáles de los utilizados por el practicante te resultaron de utilidad?

Implementación:

EEM 3. 4ºA: 14 encuestas realizadas

EEM 13. 4º: 18 encuestas realizadas

EEM 13. 5º 1º: 3 encuestas realizadas

EEM 13. 5º9º: 9 encuestas realizadas

Total Encuestas realizadas a estudiantes secundarios: 44

3.1. Análisis de las encuestas realizadas a estudiantes secundarios

Se realizaron encuestas anónimas a 44 estudiantes de 4º y 5º año de dos Escuelas Secundarias de la localidad de Bahía Blanca. A continuación presentamos los resultados de las respuestas a cada una de las preguntas formuladas.

3.2. Pregunta 1: ¿Qué es la Historia?

En veintinueve (29) de las definiciones elaboradas por los estudiantes secundarios (que representan el 68% del total) predomina una concepción positivista de la Historia, capaz de reproducir el pasado tal como sucedió. En éstas no tiene cabida el carácter interpretativo del pasado ni visualizan a la historia como ciencia interpretativa conformada por múltiples perspectivas historiográficas en pugna. La Historia simplemente sería un compendio, un catálogo de información político-militar centrada en recordar fechas, batallas, revoluciones, etc. En general y coincidiendo con las conclusiones a las que arribó el colectivo de investigación denominado Grupo Valladolid a mediados de la década de 1990, las ideas de los adolescentes sobre la Historia no aparecen como algo aislado y suelto. Hay signos de que están estructuradas en una cierta trama interpretativa que puede ser más o menos rudimentaria dependiendo de los conocimientos previos que posee el sujeto y la organización de los mismos. Es lo que algunos autores llaman teorías personales o implícitas, aunque la mayoría de las veces no sean conscientes de ellas ni capaces de explicitarlas. Estas

teorías personales, en cuanto reflejo de las influencias comunes de socialización, son bastante similares en el conjunto de los estudiantes². En general su visión del pasado no es algo armónico y coherente. La mayoría tienen una imagen del mismo llena de tópicos. La Historia sería para ellos un relato del pasado cerrado y concluido. Este carácter narrativo y escasamente explicativo genera una imagen del pasado donde abundan los tópicos, lo anecdótico. La mayoría de los tiempos históricos son percibidos como estáticos, evidenciando grandes dificultades para percibir los cambios. Para los estudiantes, los únicos tiempos “en donde pasa algo” serían las revoluciones, concebidas como grandes cataclismos donde todo sucede a gran velocidad.

Hechos que pertenecen al tiempo histórico (respuesta de estudiante de 4ºA).

Es la ciencia que estudia los hechos del pasado (respuesta de estudiante de 4º2º)

La historia es el estudio de hechos importantes que ya sucedieron (respuesta de estudiante de 4ºA).

En la mayor parte de las definiciones elaboradas por los estudiantes secundarios se percibe a la Historia como una disciplina científica sin conexiones aparentes con el presente, con excepción de cinco (5) casos (11%) que señalan al presente como objeto de estudio de la Historia:

Es un hecho del pasado y habla del desarrollo de la humanidad, hasta el día de hoy (respuesta de estudiante de 4ºA).

Disciplina que estudia los acontecimientos y hechos que pertenecen al tiempo pasado y que constituyen el desarrollo de la humanidad hasta el presente (respuesta de estudiante de 4ºA).

La historia son datos, sucesos del pasado que con el tiempo se desarrollaron para hoy estar como estamos (respuesta de estudiante de 5º9º).

Es estudiar los hechos y particularidades del pasado, analizarlos para fundamentar otros hechos y por el solo hecho de saber más sobre nosotros. Notar la evolución de la humanidad y darnos una idea del futuro (respuesta de estudiante de 5º9º).

² Cfr. Grupo Valladolid (1994: 197-200).

La historia es una ciencia social que estudia el pasado, la política del pasado lo cual pasa a ser historia (respuesta de estudiante de 5º11º).

En tres (3) respuestas (7%) se percibe la vigencia de la función tradicional de la historia escolar al señalar la su importancia para conocer la propia historia nacional

En cinco (5) respuestas (11%) se observa una definición un poco más elaborada de la historia como disciplina científica, incorporando elementos propios del método historiográfico:

Para mí la historia es una disciplina que se dedica a estudiar el pasado, pero no solo sitúa en los hechos ocurridos sino también explica por qué se produjeron, qué los causa y qué consecuencias trajeron (respuesta de estudiante de 4ºA).

La historia se ocupa del estudio de los hechos importantes ocurridos en el pasado. Para obtener datos sobre el pasado y estudiarlo se usan distintas fuentes de información (respuesta de estudiante de 4ºA).

Disciplina que estudia y expone, de acuerdo con determinados principios y métodos (respuesta de estudiante de 4ºA).

3.3. Pregunta 2: ¿Para qué sirve la Historia?

En las respuestas de los estudiantes secundarios predomina una concepción que ubica a la historia exclusivamente en el pasado y que su valor radica en que provee cierto conocimiento general del mundo que es valioso por sí mismo. Esta visión está presente en veinticinco (25) respuestas que corresponden al 57% del total de las encuestas. Podemos observar esta perspectiva en las siguientes definiciones seleccionadas:

Sirve para saber qué pasó en el pasado, para tener un poco de cultura general, para saber cómo fue tu país antes (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Para saber los hechos o acontecimientos de mundo hace muchísimos años (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Sirve para conocer el pasado, los presidentes que hubieron, etc. (respuesta de estudiante de 4º 2º).

La historia es esa materia que te informa de guerras, las victorias, inventos, accidentes. También está la historia personal, la que la gente también escribe sus propias historias en libros, etc. (respuesta de estudiante de 4º A).

Nos sirve para recordar los hechos y personas importantes del pasado y conocer como fueron cambiando los tiempos a medida que iban pasando los años (respuesta de estudiante de 4º A).

En otras definiciones la Historia es vinculada claramente con el presente e incluso con el futuro. Aquí se observa la vigencia de la tradicional perspectiva que considera a la Historia una suerte de “maestra de vida”, que posee las claves para transformar el futuro a partir del conocimiento del pasado. Esta visión está presente en dieciocho (18) respuestas que corresponden al 41% del total de las encuestas. Podemos observar esta perspectiva en las siguientes definiciones seleccionadas:

Sirve para aprender sobre el pasado, entender el presente y mejorar el futuro (respuesta de estudiante de 4º A).

Para aprender de los antecesores y evitar los errores (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Sirve para entender diferentes acontecimientos que fueron importantes y afectan a nuestro presente, también para el conocimiento cultural (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Sirve para saber cómo era la vida años atrás, para ver si logramos mejorar algo (respuesta de estudiante de 5º 9º).

Otra respuesta combina características de las distintas definiciones mencionadas previamente:

La historia sirve para ser consciente de todo por lo que pasó el país y aprender de ello para evitar que algunas cosas que ocurrieron, como los golpes de estado, vuelvan a pasar. Además de tener una base de cultura y simplemente saber todo lo que pasó en el lugar donde naciste y estás viviendo (respuesta de estudiante de 5º 9º).

Estas respuestas evidencian que, en gran medida, los estudiantes consideran a la Historia como un saber un tanto inútil. De esta manera coincidimos con las conclusiones a las que arribaron las investigaciones del Grupo Valladolid (1994:199-200) en donde señalan que

los estudiantes poseen una visión cerrada de la Historia, la consideran un conocimiento memorístico depositado en los libros y que sólo hay que aprender, no comprender. Disponer de referencias históricas puede ser un signo de cultura, pero en ningún caso encuentran que la explicación del pasado y la reflexión sobre el mismo puedan tener alguna incidencia en sus vidas.

Estas respuestas parecen coincidir también con algunas de las conclusiones obtenidas por el Proyecto *Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur*³. En el marco del mismo se aplicó la misma encuesta a casi 4000 estudiantes secundarios de escuelas públicas y privadas de los países involucrados (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay) entre agosto de 2012 y mayo de 2013. En este amplio relevamiento el equipo de investigación conducido por Luis Cerri y Gonzalo de Amézola⁴ pudo observar que los estudiantes secundarios del Mercosur desarrollan tres tipos de respuestas en relación a la importancia que le otorgan al conocimiento histórico. Por un lado, se encuentran aquellos que consideran que el interés por el pasado representa un entretenimiento un tanto irrelevante. Por otro, detectan una concepción más tradicional acerca del estudio escolar del pasado ya que entienden que el rol de la Historia escolar sería aleccionar con ejemplos históricos, es decir, la Historia como “maestra de vida”. Por último, aparecen respuestas más complejas que buscan relacionar el pasado con el presente para explicar la propia vida.

3.4. Pregunta 3: ¿Te gusta la materia Historia?

Respuestas de los estudiantes:

Si: 25 (57%)

No: 11 (25%)

Un poco: 8 (18%)

De acuerdo con estos resultados, el 75% de los estudiantes secundarios afirman que la materia Historia les gusta o al menos les gusta un poco. Cabe preguntarse hasta qué punto este es un número real ya que pese a que la encuesta fue anónima, es probable que respondieran de esta manera para satisfacer las supuestas expectativas de los docentes.

³ Las conclusiones del Proyecto “Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur” pueden consultarse en: <http://proyectozorzal.org/investigacion/>

⁴ Cfr. Amézola y Cerri (2010).

Podemos intuir esto teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las siguientes preguntas de la encuesta.

3.5. Pregunta 4: ¿Cómo te gustaría que te enseñen Historia?

La mayor parte de los estudiantes secundarios encuestados (35 casos que constituyen el 80% de la muestra) reclaman cambios profundos en la Historia escolar. Se observa un cuestionamiento a las dinámicas áulicas asociadas a las rutinas tradicionales de enseñanza de la Historia, a las explicaciones que realizan los docentes y perciben una fuerte desvinculación de los contenidos históricos con el presente. Sugieren una serie de estrategias y recursos para renovarla, entre ellos señalan la realización de debates, la utilización de cuadros sinópticos y líneas de tiempo, imágenes, películas, documentales, canciones, obras de teatro, la realización de salidas educativas e incluso la realización de trabajos prácticos, datos coincidentes con los del proyecto “Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur”. Allí se señala que el recurso preferido por los jóvenes es la proyección de films. También manifiestan un fuerte agrado por las visitas a museos y lugares históricos. En tercer lugar, se encuentran, sorprendentemente, las explicaciones de los profesores. Luego en las preferencias están los documentales de T.V. y las explicaciones de otros adultos, el análisis de documentos y las novelas históricas. El último lugar lo ocupan los manuales escolares, el único recurso que da un resultado negativo.

A continuación reproducimos las respuestas más representativas que obtuvimos en nuestro relevamiento:

Me gustaría que me enseñen historia como relatando un libro, es más fácil así y más entretenido (respuesta de estudiante de 5° 9°).

Me gustaría que me expliquen los hechos con ejemplos básicos y luego cada vez más complejos (respuesta de estudiante de 4° 2°).

De alguna manera más didáctica, x q` si no me gusta y encima es aburrido. Es odiosa la materia (respuesta de estudiante de 5° 9°).

Historia es una materia que contiene mucha información, por lo que creo que hay que tratar de hacer las clases lo más dinámicas posibles e intentar relacionar de alguna forma el material de aprendizaje con algo que a los estudiantes le interese (respuesta de estudiante de 5° 9°).

Me gustaría que la hagan un poco divertida para que sea más entretenida y prestemos más atención (respuesta de estudiante de 4º A).

Con menos fotocopias y menos preguntas (respuesta de estudiante de 4º A).

Con más videos y menos charlas (respuesta de estudiante de 4º A).

Me gustaría que me enseñen yendo a los lugares en donde se pueda ver información o cosas que usaron los próceres (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Algunos estudiantes se mostraron conformes con la forma en que se les enseña Historia, destacando incluso el trabajo realizado por el practicante. Consideran que no es necesario realizar cambios o innovaciones, pero constituyen solo cuatro (4) casos pertenecientes a un mismo curso, que corresponden al 9% del total encuestado.

Finalmente hubo estudiantes que se expresaron a favor de un modelo de enseñanza más vinculado con la enseñanza tradicional de la Historia, tal como ha sido denominado por Pozo (1994), si bien son solamente cinco (5) estudiantes pertenecientes a una misma división y representan solo al 11% del total de la muestra. Sin embargo, esto evidencia la persistencia del código disciplinar de la Historia no solo en las prácticas docentes sino en el rol que debe asumir el estudiante en el espacio áulico, ya que consideran que lo más deseable es destinar gran parte del tiempo escolar a la realización de actividades asociadas al uso de manuales o extractos de fotocopias de los mismos:

A través de actividades con fotocopias (respuesta de estudiante de 4º 2º).

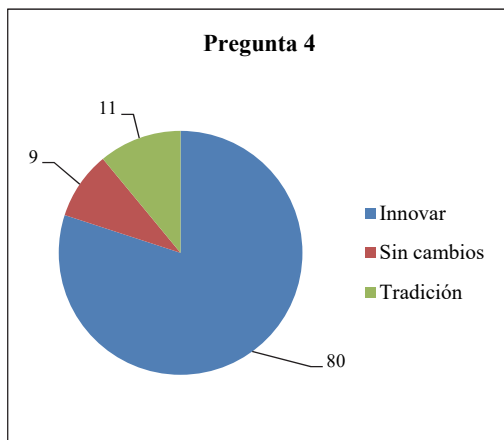
Con resúmenes y trabajos prácticos (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Me gustaría mucho con guías de trabajos que es divertido (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Investigaciones realizadas en España son coincidentes al relevar el tipo de actividades que se proponen en las clases de Historia, la mayoría de las cuales inducen a un tipo de lectura y trabajo con los textos que se ve facilitado por la realización de este tipo de guías⁵. Por otra parte, los trabajos realizados por Evans (1991), Thornton (1991), Pagés (2000) y Tutiaux-Guillon (2003) constituyen las principales investigaciones relacionadas con la práctica de los docentes de Historia en Estados Unidos, Inglaterra, España y Francia y contribuyen a

⁵ Saiz Serrano (2011).

sostener que este tipo de rutinas de trabajo áulico son muy habituales en las clases de Historia en diversos países.



3.6. Pregunta 5: ¿Qué recursos te resultan útiles para aprender Historia? ¿Cuáles de los utilizados por el practicante facilitaron tu aprendizaje

En algunos casos se observa una fuerte relación entre lo que los estudiantes consideran que les resulta útil para aprender Historia y cómo les gustaría que les enseñaran. Son aquellos que solicitan que se realicen innovaciones en la enseñanza de la Historia, que sean más frecuentes las visitas escolares, que se utilice tecnología y recursos audiovisuales en el aula. Son 20 estudiantes que representan el 45,4% del total de encuestados. Reproducimos a continuación las respuestas más representativas:

Resulta muy útil ver videos e imágenes. Con el practicante vimos una imagen de un mural que hacía referencia al “guatemalazo” y entendí muy bien el tema gracias a eso (respuesta de estudiante de 5º 9º).

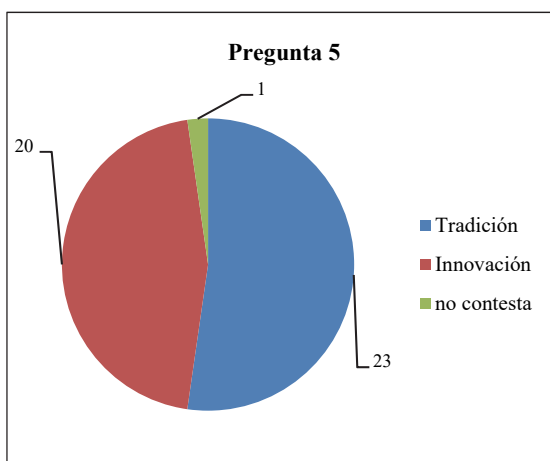
Libros, internet, etc. Me sirvieron todos los que usó (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Ver videos me resulta fácil y no me olvido. Me gustó que nos hizo escuchar un audio en tango fue divertido (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Creo que las entrevistas son interesantes, ya que ayudan a comprender mejor, pero lo que más me gustó fue el uso de obras de arte (respuesta de estudiante de 5º 9º).

Reforzando la información que estudiamos con películas, obras de arte, canciones, etc. Del contexto histórico que se ve. Hacer debates en el aula (respuesta de estudiante de 5º 9º).

Los videos, creo que son interesantes para comprender mejor. Igual que la historia aplicada en juegos. Los anteriores nombrados son de mayor utilidad aunque se tendría que aplicar los juegos en la materia o más charla (respuesta de estudiante de 5º 11º).



Pero en la mayoría de los casos los estudiantes prefieren la utilización de recursos asociados a los métodos de enseñanza tradicionales, otro indicio de la fortaleza del código disciplinar de la historia escolar. Son 43 estudiantes que totalizan el 52% del total de encuestados.

Me resultó más útiles los mapas conceptuales. Es más fácil de memorizar nombres, hechos y fechas (respuesta de estudiante de 4º A).

Los recursos más útiles son las fotocopias con información. La explicación oral y las fotocopias con preguntas e información (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Me resultó bueno las guías de actividades. La de leer textos y responder las preguntas (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Las fotocopias me resultan más fácil. Las teorías y después las fotocopias (respuesta de estudiante de 4º 2º).

La explicación oral y las fotocopias con preguntas e información (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Los textos y responderlos (respuesta de estudiante de 4º 2º).

Pareciera ser que rescatan la utilidad de estos recursos ya que facilitan “estudiar” y, por lo tanto, contribuyen a la memorización de la información, aunque esto implique una contradicción con la demanda de cambio expresada en los resultados de la pregunta 4. De esta manera, aquí observamos la presencia de otra nota distintiva del código disciplinar de la historia escolar: el memorismo.

Quizá esta sea una respuesta de los estudiantes ante un método de enseñanza transmisivo y que sigue vigente en las aulas de Historia, tal como también es advertido en el Proyecto *Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur*. En el informe final se destaca que los estudiantes de los distintos países coinciden en señalar que “las clases tienden a tener la mayor parte de su tiempo ocupado por discursos de los profesores y un uso pasivo de los libros como fuentes de información”, lo que confirmaría esta práctica como una tradición fuertemente vinculada con la enseñanza de la historia escolar no solo en nuestro país.

4. Conclusiones

En las encuestas realizadas a los estudiantes secundarios la Historia escolar es apreciada e interpretada como un compendio de información sin mucha relación con su vida extra-escolar. Consideran que su utilidad está relacionada con una formación cultural general ya que la Historia sería un conocimiento memorístico que se encuentra depositado en los libros y manuales escolares.

Pese a que el 75% de los estudiantes secundarios afirman que la materia Historia les gusta o al menos les gusta un poco, a su vez una enorme mayoría (el 80%) reclama cambios profundos en su enseñanza. Se observa un cuestionamiento de los estudiantes secundarios a las dinámicas áulicas asociadas a las rutinas tradicionales de enseñanza de la Historia, a las explicaciones que realizan los docentes por la desvinculación de los contenidos históricos que desarrollan con el presente.

En las encuestas los estudiantes secundarios sugieren una serie de estrategias y recursos para renovar su enseñanza, entre ellos señalan la realización de debates, la utilización de cuadros sinópticos y líneas de tiempo, imágenes, películas, documentales, canciones, obras de teatro, la realización de salidas educativas e incluso la realización de trabajos prácticos. No obstante, cuando se les consulta con respecto a cuáles serían los recursos que les resultan más útiles para aprender Historia, en la mayoría de los casos (52%) prefieren la utilización de recursos asociados a los métodos de enseñanza tradicionales, un indicio de la fortaleza

del código disciplinar de la historia escolar y quizá, una respuesta “defensiva” ante el tipo de prácticas áulicas que desarrollan sus profesores.

Bibliografía

- Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- de Amézola, G. y Cerri, L. F. (2010), “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”, en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 24, pp. 3-23.
- Evans, R. (1991), “Concepciones del maestro sobre la historia”, en: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 3 y 4, pp. 61-94.
- Grupo Valladolid (1994), *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.
- Pagés, J. y otros (2000), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pozo, J. I. (1994), “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en: Carretero, M. y otros (eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.
- Sáiz Serrano, J. (2011), “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º ESO”, en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 25.
- Thornton, S. J. (1991), “Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies”, en: Shaver, J. P. (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*, New York, MacMillan, pp. 237-248.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003), “L’histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l’exemple français”, en: Tutiaux-Guillon, N. y Nourrisson, D. (eds.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l’Université de Saint-Étienne, pp. 27-39.

Investigación y extensión en Historia local y regional

Fabiana Tolcachier¹, Jorgelina Bohn¹, Clarisa Borgani¹, Gustavo Chalier¹,
Emilce Heredia Chaz¹, Mario Ortiz¹, Rocío Parga¹, Sandra Rosetti¹

En el marco de un proyecto de investigación acerca del proceso de configuración de la identidad urbana de la ciudad de Bahía Blanca, proponemos aportar reflexiones en torno a las potencialidades de la lectura de la topografía urbana como un registro privilegiado de un posible mapa de la memoria histórica local.

Dicho proyecto propone estudiar el complejo proceso de configuración de la identidad urbana de la ciudad de Bahía Blanca indagando la plasmación de las relaciones de poder en las prácticas de nominación y en el uso del espacio público.

Pensar la ciudad como topografía de prácticas sociales implica desnaturalizar el capital simbólico inscripto en el espacio público y articular desde lo reificado tres dimensiones de análisis: una semántica de la nominación en el imaginario colectivo, una identificación de los agentes generadores de inscripciones, y el uso de dichos espacios en el registro cotidiano y en lo extra-cotidiano (fiestas, conmemoraciones).

En suma, considerar la ciudad como un museo a cielo abierto significa tener en cuenta las marcas materiales, pero también las representaciones, es decir, esos esquemas intelectuales incorporados que, como sostiene Roger Chartier (1996), generan las claves gracias a las cuales el espacio puede recibir su desciframiento, el presente tomar sentido y los otros ser inteligibles.

¹ Departamento de Humanidades - UNS, correos electrónicos: fa_tolcach@yahoo.com,
jorgelinabohn@gamil.com, clarisabbb@hotmail.com, gustavo.chalier@uns.edu.ar,
emilcehch@gamil.com, marioportiz@gmail.com, rocioparga@hotmail.com, sanros@criba.com.ar.

1. ¿Por qué abordamos este tema como objeto de estudio?

Atendiendo la máxima de Pierre Bordieu acerca de la necesidad de *objetivar al sujeto objetivante*, debemos señalar que los integrantes de este proyecto, mayoritariamente docentes de la cátedra de Introducción al Estudios de las Ciencias Sociales de la Universidad del Sur y de diversos cursos de nivel medio de la ciudad, observamos con pre-ocupación una doble carencia de índole temática y metodológica.

A nivel de contenidos, es significativa la escasez de textos que den cuenta de la historia de la ciudad y de la región en las décadas más recientes, y desde el punto de vista teórico-metodológico resulta llamativa la pervivencia de enfoques descriptivos en la producción historiográfica local.

Al respecto, gran parte de los trabajos que han abordado estudios de historia local, lejos de problematizar el relato producido por el poder en torno a la organización de la temporalidad y a la creación de imágenes en la configuración del espacio, han reproducido dicho imaginario sin duda tributario de aquel destino manifiesto que ha universalizado la modernidad: la idea de Progreso.²

El mito del origen transita un tiempo lineal y evolutivo proyectado en torno a una sucesión de “hitos” político/económicos que se corresponde con una imagen de un espacio que también ha “evolucionado” al compás de dichos “hitos”, a modo de ritos de pasaje: un enclave/fortaleza, una aldea agrícola/militar, una ciudad/nudo-ferroportuario, una ciudad/polo de desarrollo, una ciudad/capital de la industria petroquímica. Primera, segunda y tercera fundación. Fortaleza/aldea/urbe.

¿Qué otras historias, qué otras imágenes se pueden visualizar desde una indagación que aventure la audacia de mirar la ciudad por los márgenes y los subsuelos de esos relatos? ¿qué continuidad y qué rupturas emergen? ¿qué pervive de aquel enclave-fortaleza en la ciudad actual? ¿qué de aldea? ¿cómo se imbrica la ciudad/nudo y la ciudad/polo? ¿cómo se enuncia el lugar de un no-lugar que rotula una ciudad/capital petroquímica?

Se trata de desnaturalizar la mirada de lo cotidiano, de tomar distancia para poder construir una nueva mirada que se interroge acerca de esas construcciones históricas, que formule problemas e hipótesis que permitan comprender más acabadamente nuestra tradición “selectiva”, nuestras marcas del pasado³

² Un texto representativo de esta perspectiva es Weinberg (1985).

³ Sobre el concepto de *tradición selectiva* ver Williams (1988).

En definitiva: desentrañar la construcción del sentido histórico acerca de lo local y de lo regional.

2. ¿Qué proponemos?

Frente a la primacía de relatos lineales conformados en torno al mito del progreso que organizan la historia de la ciudad desde la Fortaleza Protectora hasta la “Capital de la Industria Petroquímica”, nuestra indagación intenta abrir preguntas sobre los modos de configuración territorial y simbólica del espacio urbano y la producción de discursos a partir de dicha experiencia.

¿Cómo leer en la historia la organización del espacio urbano y la concomitante producción de discursos a partir del ferrocarril, el puerto sitio/sitiado de petro-industrias, las arterias comerciales degradadas, los *shoppings* e hipermercados, los vendedores ambulantes y cartoneros, los barrios altos y bajos, las casas altas del saber y los sitios bajos del olvido, los espacios residuales/reciclados, la nueva oferta gastronómica y la pervivencia de comedores comunitarios, la invención de una ciudad para mostrar desde los escaparates de los circuitos turísticos y la irrupción de nuevas intervenciones y señalamientos tributarios de las tragedias del pasado reciente?

No pretendemos generar una nueva historia inclusiva y totalizadora de todos estos fenómenos, sino alumbrar a partir del estudio de alguno de ellos una perspectiva de lectura des-naturalizadora y reflexiva para pensar la ciudad, la ciudad como topografía de prácticas sociales y como territorio de configuración de identidades heterogéneas.

En relación a nuestra práctica docente, creemos necesario el esfuerzo de producir una nueva literatura historiográfica de la ciudad mediante una aplicación selectiva de los aportes de la nueva historia de las mentalidades, de la historia socio-cultural, de la antropología urbana, de la teoría poscolonial que incita a repensar la modernidad y los procesos civilizatorios desde nuevas perspectivas, y de la epistemología de Pierre Bourdieu y de Michel Foucault, cuyas herramientas teóricas permiten abordar la complejidad del espacio social desnaturalizando las imágenes reificadas por los relatos sedimentados.

Al respecto, en los últimos cinco años hemos promovido la publicación de cinco Cuadernos de Historias del Sur Bonaerense editados por la editorial de la universidad⁴, los cuáles

⁴ Para el Cuaderno n.º1, véase Chalier (2010); para Cuaderno el n.º2, Ortiz (2011); para el Cuaderno n.º3,

fueron pensados para trabajar en el aula en el nivel medio, estableciendo un necesario y enriquecedor intercambio, entre dicho nivel y nuestra producción académica. Al respecto, proponemos dar continuidad a esta serie de publicaciones.

3. Hipótesis de trabajo

La construcción del relato histórico de la ciudad, el modo en que la ciudad se cuenta a sí misma, ya desde el registro historiográfico, o bien desde el libreto turístico comunal forman parte y reproducen el discurso hegemónico generado por los sectores sociales dominantes de los respectivos períodos históricos a los que se alude.

Es factible de leer estos relatos oficiales como “documentos-monumentos” producidos por las relaciones de poder.

- ❖ El tipo de nominación del espacio público y su organización funcional, diferenciada y jerárquica es factible de ser interpretada como una sedimentación arqueológica de los poderes dominantes:
- ❖ Respecto de la toponimia urbana resulta significativa la sobrerrepresentación de la corporación militar, la presencia de la ciudad/fortaleza en el campo simbólico-identitario.

No obstante, es factible de registrar algunos ámbitos barriales con una trama nominativa diferenciada del patrón dominante. Por ejemplo, el Barrio obrero de Villa Mitre.

- ❖ En cuanto a la organización del espacio, se impuso la ciudad/nudo. La lógica funcional de las empresas ferro-portuarias, constituyó el factor vertebrador de la cartografía urbana.
- ❖ Cada elenco de dirigentes, estatales y/o privados, resignifican determinados espacios desde donde ser visualizados y revitalizan determinadas efemérides en relación a los requerimientos autolegitimadores de sus respectivos proyectos: un registro privilegiado de estas prácticas, constituye la elección y la disputa por el emplazamiento de los monumentos en determinados sitios considerados estratégicos. Otro caso emblemático, son las señalizaciones propiciadas por la Comisión de Reafirmación Histórica, desde el período dictatorial hasta el presente.

Ribas y Tolcachier (2012); para el Cuaderno n.º4 Malones, Pupio y Perrière (2013); y para el Cuaderno n.º5, Tolcachier (2016).

- ❖ Los señalamientos e intervenciones en el espacio público vinculados a las tragedias del pasado reciente, responden a lógicas heterogéneas considerando los “marcos sociales de la memoria” (contextos socio-políticos), los diversos promotores y los modos de gestión de las intervenciones en el espacio público. Desde acciones “ascendentes” (gestión horizontal y participativa entre distintas agrupaciones de la sociedad civil) y/o “descendentes” (señalamientos impulsados desde Estado).⁵ Asimismo, la existencia de distintas memorias en conflicto es factible de ser condensada como “lucha de representaciones” —por ejemplo, entre “ex-combatientes” y “movilizados” de Malvinas—.
- ❖ Los peculiares efectos de la década de 1990, caracterizada por la retracción del Estado y el avance protagónico del capital privado desde una modalidad extractivista del espacio urbano, generó una nueva reconfiguración espacial y simbólica de la ciudad:
 - Consumo: Irrupción de los “no lugares” y cooptación de los sectores sociales integrados al circuito del consumo con la correlativa decadencia de “lugares” antes transitados por dichos sectores.
 - Habitar: Irrupción de una nueva periferia, la de los excluidos (nuevas villas miseria) y la de los nuevos ricos (los símil *countries*/cementorios privados), nuevo fenómeno de “mixtofobia”.
 - Usos: Privatización y cercamiento del área portuaria / degradación ambiental / tensiones con la comunidad de Ingeniero White. Irrupción de espacios residuales (sedes, bienes e inmuebles de empresas estatales) y de espacios reciclados (inmuebles reconvertidos para otro uso: talleres devenidos en museos).
 - Representaciones: Legitimación por parte del poder político local en los 90 mediante el imaginario de la “Tercera Fundación” y la reedición del destino manifiesto del progreso. A su vez, la privatización de lo público a nivel territorial y discursivo, se halla vinculada a nuevas formas empresariales de gestionar el conflicto social: creación de nuevos dispositivos comunicacionales y especialización de áreas profesionalizadas de “relaciones institucionales”.

⁵ En este sentido, adaptamos las líneas de reflexión de Lilian Prebisch (2005), quien retoma a Herb Stovel planteando la implementación de los conceptos de “gestión ascendente y descendente” en las políticas de conservación del patrimonio, argumentando que “todo proceso de gestión ascendente resulta participativo en su esencia, por lo que las variables de imposición se reducen de manera significativa”.

4. Objetivos

❖ A nivel de las prácticas:

- Apreciar los modos en que la intervención selectiva del poder en la temporalidad y en el espacio ha configurado la ciudad:
 - ¿Qué “hitos” se adoptan para establecer el surgimiento de la ciudad y las sucesivas “refundaciones”? ¿Qué espacios son jerarquizados?
 - ¿Cómo se organiza la cartografía urbana? ¿En base a qué intereses? ¿Qué cambia y qué permanece?
 - ¿Qué criterios plasmaron la nominación de los espacios públicos?
 - ¿Qué expresa un determinado tipo de nominación?
- Analizar posibles líneas de transformación y/o reificación en las intervenciones y los señalamientos en el espacio público de las diversas agrupaciones de la sociedad civil vinculadas a las tragedias del pasado reciente y a las del pasado mediato:
 - ¿Cómo impactan las intervenciones de las agrupaciones mapuches en los “lugares de memoria” conmemorativos de la “campana al “desierto”?”
 - ¿Qué expresan los diversos memoriales de Malvinas emplazados en la ciudad?
 - ¿Por qué se han erigido distintos espacios para conmemorar a las víctimas de la AMIA?
 - ¿A qué responde las distintas intervenciones al memorial de La Noche de los Lápices?
 - ¿Qué tensiones se ponen en juego en relación a las sucesivas agresiones al señalamiento del centro clandestino de detención “La Escuelita”?
 - ¿Es factible poner en diálogo estos emplazamientos?

❖ A nivel de las representaciones:

- Indagar el efecto “claroscuro” del poder: cómo se crean y recrean campos de visibilidad y campos de invisibilidad en la temporalidad y en el espacio.
 - ¿Qué acontecimientos se conmemoran? ¿En qué sitios, qué altares de la memoria?
 - ¿Qué ciudad se cuenta? ¿Cómo se cuenta? ¿Qué ciudad se muestra? ¿Qué ciudad se omite?
 - ¿Cómo se vinculan las marcas en el espacio público con la producción y circulación de discursos (historiográficos, literarios, empresariales, políticos, etc.)?

- Observar las formas de cooptación hegemónica de los sectores sociales subalternos lo que supone focalizar los modos de apropiación y reproducción simbólica, considerando la percepción de los agentes sociales. Esta lectura supone apreciar al mismo tiempo posibles expresiones de resistencia (estrategias contestatarias). Por ejemplo, conmemoración del bicentenario de la Independencia de los vecinos de la Villa “Caracol”, en un espacio diferenciado de los actos oficiales.
- ❖ Aportar una nueva aproximación heurística y metodológica para re-pensar la ciudad, más allá de nuestro ámbito académico. Proponemos seguir realizando publicaciones y talleres, que a modo de experiencias de trasposición didáctica, convoque a alumnos y a docentes de nivel medio a replantearnos colectivamente el modo en que habitamos, cómo compartimos nuestro espacio, y cómo percibimos las marcas materiales que condicionan nuestras identidades.

5. Metodología de trabajo

El foco temporal de este trabajo no está circunscrito a un período histórico determinado.

Podríamos señalar que nos proponemos pensar la ciudad y la región en el presente y en el pasado, pero por ello mismo interpretamos que adoptar los parámetros temporales convencionales constituye un “obstáculo epistemológico” al decir de Bachelard.

Problematizar la configuración temporal y la cartografía urbana requiere pensar en nuevos parámetros, no sólo de sucesión progresiva como indica la convención histórica sino también de imbricación (tiempos sobrepuestos), de congelamiento (el no tiempo) y de simultaneidad. Como señala Benjamin (1973) los calendarios no miden el tiempo como relojes, son “monumentos” de una conciencia histórica.

Al respecto rescatamos los aportes de los estudios poscoloniales, particularmente las reflexiones de Homi Bhabha (2013) y de Partha Chatterjee (2008), quienes proponen nuevas miradas al tiempo homogéneo y vacío de la modernidad, para pensar en otro plano temporal superpuesto, denso y heterogéneo de la “gubernamentalidad”. En esta perspectiva, lejos de apuntar a descripciones o a consideraciones lineales del tiempo, el pasado y el presente son vistos en el espacio como un tejido con yuxtaposiciones y superposiciones, en los que pueden advertirse diferentes significados y sentidos, estrategias explícitas, pero también otras efectuadas como efecto de una dominación simbólica más solapada.

Esta genealogía de las condiciones de producción de un orden del tiempo y de un ordenamiento del espacio, deberá iluminar con mayor atención, momentos o etapas significativas en la resignificación identitaria de la ciudad: la llegada del ferrocarril, el centenario, la “segunda” y “tercera fundación”, los mega-espacios privatizados y la consagración de la “capital petroquímica.”

La perspectiva teórico-metodológica recupera los cruces entre historia, poder y espacio propuesta por Georges Balandier (2002) en su relectura de las capitales europeas, la mirada antropológica de la experiencia urbana abordada por Marc Augé (1994), la objetivación y alteración de lo cotidiano en tanto práctica según el inusual aporte de Michel de Certeau (2007) y el ya clásico trabajo de Agnes Heller (1985).

El concepto de identidad planteado es tributario de la categoría de representaciones colectivas según lo desarrollado por Roger Chartier, respecto de las formas institucionalizadas y objetivadas gracias a las cuales los actores sociales marcan en forma visible y perpetuada la existencia del grupo, la comunidad o la clase.⁶

En cuanto al complejo fenómeno de las asimetrías en las relaciones de poder, la inscripción de los dispositivos de poder en el espacio, y el fenómeno de la violencia simbólica será necesariamente tributario de las prolíficas reflexiones de Michel Foucault (1991, 1992), en el requerimiento de una mirada que recupere una genealogía de lo objetivado, es decir de las condiciones de posibilidad que lo tornaron plausible, y de las herramientas interpretativas de la sociología de Pierre Bourdieu, quien entiende el espacio social como espacio objetivado y objetivante en el juego relacional de los agentes y sus luchas de apropiación del capital simbólico en dicho campo.⁷

Desanudar esas marcas témporo-espaciales, visibilizar determinada “tradicción selectiva” (Williams, 1988), permite comprender los intereses de los grupos que las forjan. Se trata de analizarlas como resultado de una lucha entre las imágenes que los poderes creen dar de sí mismos y las que, contra su voluntad, les son impuestas por los grupos contra-hegemónicos, facilita desarticular las estructuras de clasificación y de percepción incorporadas como naturales y que son matrices de las prácticas.

Al respecto, la historia ya contada lejos de ser un relato único, puede ser vista como una tradición hegemónica, una entre otras, seleccionada por un sector para legitimar un modelo de dominación.

⁶ Según este autor, las estrategias simbólicas determinan posiciones y relaciones, develan un ordenamiento y jerarquizan la estructura social en sí (Chartier, 1996: 49).

⁷ Bourdieu (1991: 294) señala que en la lucha simbólica por la producción del sentido común los agentes comprometen el capital simbólico que han adquirido en las luchas anteriores.

Como señaló Walter Benjamin (1973) sostenemos que el pasado no interesa sólo como reconstrucción, sino como construcción para incidir en el presente. Ese “pasado político” no sólo tiene el deber de develar la injusticia, sino también de impedir su reproducción: se trata de “pasar a la historia el cepillo a contrapelo” a fin de descubrir esa dimensión oscura de lo acontecido y recuperar el potencial emancipador en el pasado omitido.

Las estrategias de investigación proponen analizar desde una perspectiva cualitativa,⁸ diferentes focos que articulen de manera relacional y no sustancial, una SEMÁNTICA de la nominación y de los señalamientos (el sentido simbólico), una GENEALOGÍA de la coyuntura histórica que produce determinada inscripción y la correlativa producción de discursos, y por último, una IDENTIFICACIÓN de los agentes con asimétrica capacidad de intervención en el espacio público.⁹

6. Líneas de trabajo desarrolladas

- ❖ Estudio de la conmemoración: marcas en el espacio público/ usos y apropiaciones (memoriales y placas a las víctimas del terrorismo de Estado, a las víctimas del atentado a la AMIA y a los caídos en Malvinas).
- ❖ Memorias del conflicto bélico en Malvinas desde diversos registros: análisis cualitativos de relatos orales, fotografías, textos literarios y grupos musicales.

⁸ Para Denzin y Lincoln (1994: 2), la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigaciones e investigadores cualitativos interpretan los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos —estudio de caso, testimonios orales e historias de vida, textos observacionales, históricos y visuales—, que describen problemáticas y significaciones en la vida de los individuos y de las colectividades. Por su parte, Creswell (1998: 15 y 255) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas —la biografía, la Fenomenología, la Etnografía y el estudio de casos— que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. Ver Vasilachis de Gialdino (2006).

⁹ En este último registro estarían contemplados los usos que como señala de Certeau (1997: 107): “El lenguaje de poder urbaniza, pero la ciudad —maquinaria y héroe de la modernidad— está a merced de los movimientos contradictorios que se compensan y combinan fuera del poder panóptico (...) Bajo los discursos que la ideologizan, proliferan los ardidés y las combinaciones de poderes sin identidad legible, sin asideros, sin transparencia racional: imposibles de manejar”.

- ❖ Seguimiento de la fijación de referencias históricas en el espacio público. Lectura comparativa de las políticas de la memoria en dictadura y en democracia.
- ❖ Relaciones entre la literatura y los procesos de construcción de la identidad local y el imaginario público. La violencia política en nuevos soportes de representación: estudio de poemas de víctimas del terrorismo de Estado.
- ❖ Análisis de la representación de “La Tercera Fundación” de Bahía Blanca como clave de lectura acerca de los impactos y las transformaciones de la ciudad a partir de la implementación de las políticas neoliberales en la década de 1990.
- ❖ Estudios de caso de escala regional: indagación de los intereses que obstaculizaron el desarrollo de las inversiones ferro/portuarias francesas y la consecuente reconversión del puerto comercial en puerto militar. Reconstrucción de la política de patrimonialización —desde la recuperación democrática hasta el presente— de la obra pública de Francisco Salamone en la provincia de Buenos Aires. Registro y relevamiento de la legislación existente.

Bibliografía

- Augé, M. (1994), *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.
- Balandier, G. (2002), *El poder en escena*, Buenos Aires, Paidós.
- Benjamin, W. (1973), *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus.
- Bhabha, H. (2013), *Nuevas minorías, nuevos derechos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Chalier, G. (2010), *Cuaderno n.º1 La punta de la Historia. Punta Alta y su historia*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Chartier, R. (1996), *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.
- Chatterjee, P. (2008), *La Nación en tiempo heterogéneo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- De Certeau, M. (2007), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- Denzin, N., Lincoln, K. (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications.
- Foucault, M. (1991), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Heller, A. (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Enlace-Grijalbo.

- Ortiz, M. (2011), *Cuaderno n.º 2. La república de Villa Mitre*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Prebisch, L. (2005), “Mecanismos de gestión ascendente en el arte público. Análisis de dos casos en San Miguel de Tucumán”, en: Espantoso Rodríguez, T. y Vanegas, C. (orgs.), *Arte público y espacio urbano. Relaciones, interacciones, reflexiones. 1º seminario internacional sobre Arte Público en Latinoamérica*, Buenos Aires, UBA- Facultad de Filosofía y Letras.
- Pupio, A. y Perrière, H. (2013), *Cuaderno n.º 4. Malones, fortines y estancias en la identidad de General Daniel Cerri*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Ribas, D. y Tolcachier, F. (2012), *Cuaderno n.º 3. La California del Sur: de la construcción del nudo ferropuerto al centenario local (Bahía Blanca 1884-1929)*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Tolcachier, F. (coord.) (2016), *Cuaderno n.º 5. ¿Un espejo roto? Marcas del pasado reciente en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006), *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Weinberg, F. (comp.) (1985), *Historia del Sudoeste bonaerense*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- Williams, R. (1988), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

La ley de Educación Sexual Integral: encuentros y tensiones en el nivel superior

Rocío Villar¹

La sanción de la Ley 26150 en nuestro país, correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral del año 2006 (ESI), nos plantea un campo pleno de interrogantes respecto a su posibilidad de abordaje en el marco de la educación. Este documento establece que todos los sujetos partícipes del proceso educativo de todos sus niveles, de carácter público o privado, tienen el derecho a recibir una formación vertebrada por una educación sexual integral. Por lo tanto, concebir a la educación sexual desde la perspectiva del derecho² nos coloca a nosotros, en tanto formadores, en la responsabilidad de generar estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan el cumplimiento del mismo. Aquí la cuestión problemática: ¿Cómo lograr la observancia de la ESI si en nuestra formación, actualmente, no se realiza un abordaje didáctico-pedagógico de estas temáticas? Dicho esto, el objetivo de este trabajo será realizar un análisis crítico sobre el recorrido que ha tenido la implementación de la ESI en el nivel superior universitario puntualmente en dos universidades, la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de La Pampa, centrándonos en el Departamento de Humanidades y en la Facultad de Humanidades, pues consideramos que en ellos se da la concentración de la formación docente respecto a la oferta de cada institución.

La elección de la problemática a abordar, en primer lugar, nos obligará a realizar un rastreo sobre cómo se da la vinculación entre la universidad y la sociedad, se analizará qué

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: rocio_villar@hotmail.com.

² Respecto a cómo concebir la implementación de la ESI en el ámbito educativo, ver Tamargo (2007).

caracteres le son propios a esta relación y bajo qué dinámicas se teje su vinculación. En segundo lugar, se realizará un análisis descriptivo respecto de las dos instituciones universitarias mencionadas, estableciendo un diagnóstico sobre sus implementaciones en torno a la temática. Por último, se mencionarán las consideraciones finales respecto a las conclusiones halladas a través de la investigación realizada.

Universidad y sociedad: una relación problemática

Concebir la sanción de la ESI como un hecho socio-político³ da lugar a una indagación respecto a su eco en el seno de nuestras universidades. En este sentido, se vuelve necesario conceptualizar de qué modo se da la relación entre los acontecimientos sociales y su recepción en la universidad, y viceversa. Creemos que un análisis respecto a la relación entre dos esferas que concebimos complejas en sí mismas, como son la universidad y la sociedad, se torna de carácter problemático. No obstante, consideramos que su vinculación es inherente a su conformación; es decir, se configuran ambas en una relación de correspondencia entre sí. En estas líneas, interrogar acerca de la implementación de la ESI en carreras de formación docente universitarias, recupera viejas tensiones propias de la relación entre universidad y sociedad; es decir, ¿Qué apropiación realiza la universidad de determinados acontecimientos sociopolíticos y democratizadores como la sanción de la ESI?

En vistas a profundizar la investigación, observamos que Antognazzi y Redondo (2009) tematiza sobre la necesidad de construir una universidad popular, de este modo plantea un análisis sobre cómo la institución universitaria debería interpretar los acontecimientos sociales “el conocimiento de los sujetos de la historia, la correlación de fuerzas entre ellos y el contexto en el que se mueven debería ser un compromiso permanente de la Universidad Pública” (Antognazzi y Redondo, 2009: 109) en este sentido, se entrevisté una demanda por la existencia de una universidad que reciba las dinámicas sociales y se conforme en torno a ellas. En estas líneas se expresa que ya no es posible seguir sosteniendo una conformación de la universidad como una comunidad aislada e independiente de lo social, cuestión también analizada en Bonvecchio (1999). En estas líneas, consideramos que estamos ante

³ La clasificación mencionada se observa en Montaña (2014b: 1) “La ESI como un hecho socio-político que confronta paradigmas conservadores, cuyas rupturas epistemológicas vienen demoradas en las instituciones educativas”.

una relación problemática, ya que la universidad en tanto institución atravesada por lógicas de poder en sentido foucaultiano, se establece como productora de saberes, prácticas y discursos; y se constituye como el escenario propicio en donde se constituirán dinámicas propias que conllevarán al establecimiento de determinadas verdades. En este sentido, consideremos necesario instaurar la discusión en torno a la implementación de la ESI en el marco universitario ya que creemos que remueve el debate sobre los fines de la misma.

En estas líneas categorizar la desaparición de la universidad como monopolio de creación de saberes, causada a partir de la globalización actual (Rama, 2006) por un lado puede considerarse como una tesis acertada, pues justamente el motor de esta investigación ha sido la problematización que surge ante el encuentro de saberes contrahegemónicos en el escenario universitario; con ello creemos que se asiste a un colapso de la concepción de universidad como única sede del saber. No obstante, por otro lado, la universidad de nuestros tiempos es posicionada como la sede del saber más alto, generando relaciones de superioridad con distintas instituciones de formación. Como establece el autor. Entonces, ¿qué saber produce la universidad y en función de qué?, ¿qué tipos de saberes tienen lugar en el seno universitario y cuales permanecen ausentes?

En torno a ello, en función de continuar el análisis, se sostiene que asistimos a un desborde de la universidad como única sede de conocimiento, en tal sentido se observa que la universidad actual ya no puede responder a la demanda de *universitas*, mediante una comprensión del saber como inabarcable en sí mismo, la institución universitaria se ve obligada a re-configurarse en sus prácticas. Hoy en día, estamos cada vez más lejos de comprender el aprendizaje bajo la lógica de la estabilidad, en su más amplio sentido, por lo cual se vuelve necesario comenzar a pensar en una universidad dinámica que contemple la diversidad de saberes y las estrategias necesarias para el pleno desarrollo de los mismos. De todos modos, llevar a cabo el cuestionamiento sobre la existencia posible de nuevas prácticas y saberes en el marco de lo universitario se convierte una tarea engorrosa, ya que implica el desmontaje de enfoques anclados históricamente. No obstante, desde la visión de Antognazzi y Redondo

La universidad es una institución clave para otro proyecto de país (...) Para ello se necesita introducir el debate ideológico y político —junto al conocimiento tecnológico y científico en todas las áreas— como recurso de los pueblos desde dentro de las actividades curriculares y no solamente desde cátedras libres o de extensión ni menos aún como proyectos de ascenso individual (Antognazzi y Redondo, 2009: 130).

Es por ello que consideramos relevante un tratamiento de la ESI en el marco de la universidad, consideramos al igual que el autor, la preponderancia por el desarrollo de un trabajo en el marco de lo curricular estrictamente. De todos modos, comprender el largo recorrido por realizarse en el marco de un tratamiento de la ESI en el seno de la universidad, nos lleva a considerar que la existencia de al menos espacios extracurriculares, cátedras abiertas o proyectos de extensión son los escenarios con los que hoy contamos para potenciar la posibilidad de su abordaje. En este sentido, aquellos se comprenden como espacios institucionales de lucha, en donde se da un tratamiento específico respecto a los saberes dejados fuera del currículum obligatorio y se categorizan como alternativos. En este sentido, cabe interrogar si en todo caso incluir en el marco de lo curricular aquellos saberes vuelve nula su potencialidad o más bien la explota.

Asimismo, en el marco de la crisis de legitimidad que atraviesa la institución universitaria, tal como expresa De Sousa Santos (2000) cuestión dada a partir de las múltiples luchas sociales que han despojado a la universidad de su rol de neutralidad y aislamiento respecto a la sociedad, permitieron dejar expuestas las dinámicas propias a las relaciones de poder que entran a lo universitario y están sujetas a los intereses dominantes. Es por ello que consideramos que una problematización de la ESI en el seno de lo universitario, necesariamente pone en jaque a la propia definición de la universidad. Es decir, en el marco de la formación docente —núcleo de análisis específico de esta investigación— ello implica comenzar a redefinir varios aspectos desde el marco curricular, didáctico y pedagógico; en este aspecto consideramos que la implementación de la misma en el escenario universitario se vuelve disruptiva.⁴ Se plantea lo dicho, a grandes rasgos, a través de dos variables: por un lado, tematizar la ESI en la universidad es un modo de conectar las demandas sociales en el marco institucional y, por otro lado, específicamente desde el enfoque de la formación docente se problematizaría el propio trayecto formativo desde la creación de herramientas que favorezcan a futuras intervenciones profesionales democráticas. En este sentido,

Las configuraciones de saberes siempre son, en última instancia, configuraciones de prácticas sociales. La democratización de la universidad se mide por el respeto al principio de la equivalencia de los saberes y por el ámbito de las prácticas que convoca en configuraciones innovadoras de sentido. La universidad será democrática si sabe usar su saber hegemónico para recuperar y hacer posible el desarrollo autónomo de los

⁴ Observamos ello, puntualmente, en el Art. 8vo de la Ley 26150.

saberes no hegemónicos, manejados en las prácticas de las clases sociales oprimidas y de los grupos o estratos socialmente discriminados (De Sousa Santos, 2000: 277)

por lo cual, conceptualizar una *praxis* docente vertebrada por la ESI desde las instancias de formación, se vuelve elemental en tanto implica la consideración de determinados actores y saberes contrahegemónicos en el marco universitario. Dicho esto, iniciaremos el análisis respecto a su implementación en el caso de dos universidades nacionales: la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional del Sur a modo de demostrar las relaciones previamente mencionadas.

El caso de la UNLPam: la Facultad de Ciencias Humanas

Primeramente, en la Universidad Nacional de La Pampa, en la Facultad de Ciencias Humanas, se dictan las siguientes carreras de formación docente en dos sedes respectivas: por un lado, la sede de Santa Rosa dicta las carreras de Prof. en Inglés, Prof. en Letras, Prof. en Geografía, Prof. en Historia; por otro lado, en la sede de General Pico se dictan las carreras de Prof. en Educación inicial, Prof. en Educación primaria, Prof. en Ciencias de la Educación.

A modo de inicio, señalaremos que la Universidad Nacional de La Pampa registra grandes antecedentes respecto a la implementación de intervenciones en el marco de la ESI. En primer lugar, a grandes rasgos, esta institución se ha proclamado en apoyo respecto a diferentes acontecimientos sociales y políticos desde una perspectiva de género demostrando una relación de diálogo entre la esfera universitaria y la social. En este sentido, podemos observar respecto a ello a través de Montaña

Desde la administración y/o conducción institucional se proponen estrategias de articulación con las organizaciones de la sociedad civil (...) para dar sentido político de implementación de una política pública que se sustenta en la perspectiva de género y el reconocimiento de la igualdad como un derecho ciudadano (Montaña, 2014a: 11).

En estas líneas la UNLPam se posiciona institucionalmente desde el marco de los acontecimientos sociales dando cuenta del siguiente recorrido: en 1993 se funda el Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, en 2008 se legisla a favor de la utilización de

lenguaje no sexista en los títulos que entrega, en 2010 se registran cambios de planes en carreras de formación docente y la incorporación de un seminario de educación sexual integral, y en 2011 se crea la Cátedra Libre y Extracurricular de *Educación sexual integral y derechos sexuales y reproductivos*. Este recorrido se torna interesante en el caso de la UNLPam, ya que estas intervenciones fueron construidas como respuesta a la demanda de los movimientos políticos de la institución; en este sentido, se demuestra un modo de concebir la relación entre la universidad y la esfera social basada en la permeabilidad, “la elaboración de agenda de gobierno común, tiene que ver con la decisión de problematizar social y académicamente cuestiones que al final de un proceso transformarán la formación de quienes participan en las instancias educativas” (Montaña, 2014a: 12).

Tal es así que la creación de la *Cátedra Libre y Extracurricular de Educación Sexual Integral y Derechos Sexuales y Reproductivos*, resolución n.º 243-11 CD, fue una cuestión surgida en el marco de la realización del Foro Pampeano por el Derecho al aborto, legal, seguro y gratuito. Ello se visualiza en la siguiente cita:

La conducción institucional no solo demuestra el compromiso con la democratización social sino con la democratización política. Reconoce en este movimiento una fortaleza ideológica, desde la que puede trabajar horizontalizando la palabra, las acciones, la posición política en relación a un paradigma en la educación pública (Montaña, 2014a: 10).

En este aspecto, la lectura que realiza la UNLPam respecto a los movimientos sociales, lejos de interpretarse como instancias de protesta, se comprenden como acontecimientos favorecedores de instancias de trabajo colectivo. Es decir, a través de la problematización de ciertos parámetros epistemológicos en torno a la sexualidad heteronormativa, surgidos en el Foro, se reflexionó sobre la necesidad de intervenir curricularmente en torno a ello en el marco universitario. Posteriormente, se llevaron a cabo reuniones de los integrantes con el Decanato de la FCH en donde se acordó un trabajo en conjunto respecto a la inclusión en forma gradual y transversal de los contenidos de educación sexual integral en los planes de estudio de los profesorado que se dictan en la facultad. En este sentido, según Montaña, la implementación de la ESI en el marco universitario daría lugar a lo siguiente “La consolidación de marcos teóricos modernos requiere poner en cuestión, traccionar los paradigmas adquiridos y poder generar rupturas epistemológicas que den paso a perspectivas modernas afianzando el valor de los derechos humanos, y la pluralidad de géneros y sexualidades” (Montaña, 2014b: 11). En este aspecto la UNLPam, entiende como

preponderante un abordaje de la ESI desde la oferta formativa que promueve. Es interesante observar que la mencionada institución encuentra en el tratamiento de esta ley la posibilidad de democratizar la educación pública, lo dicho se observa en:

Hoy la ley representa un firme piso para la educación, de donde la práctica docente puede abordar la ESI de manera transversal, vinculando cada tema a la perspectiva de género, derechos humanos, de manera diaria buscando consolidar un entramado de valores, capacidades, habilidades y responsabilidades (Montaña, 2014b: 15).

En este sentido, se visualiza en la UNLPam un trayecto bien definido en relación al abordaje de ESI en el nivel superior y una concepción de la misma desde la óptica del derecho a través del cual se potencian las futuras prácticas docentes en su carácter democratizador.

El caso de la Universidad Nacional del Sur: el Departamento de Humanidades

En torno a la Universidad Nacional del Sur, se observan algunos espacios de trabajo específicos en donde se han puesto en juego diferentes aspectos que contempla la ESI, en esta investigación nos centraremos en un análisis respecto al Departamento de Humanidades y sus diferentes implementaciones respecto a un abordaje de la ESI. En primer lugar, cabe señalar que en este departamento se dictan las carreras de Profesorado en Historia, Filosofía y Letras, sus respectivas Licenciaturas y además la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Nos centraremos en un análisis respecto a los Profesorados específicamente. En un primer acercamiento, se observa que en los planes de estudio de las respectivas carreras mencionadas, no se encuentra ningún espacio curricular específico que se relacione directamente con un abordaje de la ESI; no hay existencia de cátedras y seminarios que se refieran a la misma.

En un segundo nivel de análisis, se puede observar que visto a la sanción de la ESI, algunas cátedras del Dpto. de Humanidades decidieron conformar sus propuestas didácticas a partir de una problematización de la sexualidad, como por ejemplo la cátedra de Cultura Clásica en sus horas correspondientes a la práctica y en el recorrido que establece la cátedra de Literatura Europea Moderna y el Seminario de Literatura Medieval. En relación a otras cátedras se observa un abordaje de cuestiones disciplinares que se interrelacionan con la ESI —como la discusión en torno a filosofías de género por ejemplo—, pero no son tematizadas

desde un enfoque vertebrado por la dimensión pedagógica y didáctica, sino más bien se proponen desde un aspecto enteramente disciplinar y dirigido a posibles investigaciones. Con ello queremos decir que, en general no hay un tratamiento específico de la ESI desde las cátedras de estas carreras, únicamente reconocemos el mismo en las cátedras mencionadas.

En un tercer nivel de análisis, nos situaremos en lo respecto a determinados proyectos de extensión del Departamento de Humanidades como un posible campo de abordaje de esta problemática. A través de la investigación realizada, damos cuenta de la existencia de una serie de proyectos de extensión que tematizan la relación pedagógica-didáctica respecto a la problematización de la sexualidad. En torno a ello, damos cuenta de los siguientes recorridos realizados. En un primer lugar, a través de un grupo de trabajo coordinado por la Dra. Mariela Rígano, actual docente del departamento, se conformó un trabajo de corte informal en el 2012, respecto a las diferentes representaciones que se tenían del embarazo adolescente, específicamente en el Hospital Público de Ingeniero White. Este trabajo se configuró en lo que fue el primer proyecto de extensión del grupo, se denominó “El embarazo adolescente, sus representaciones sociales y su incidencia en el sector salud” desde el 2013 al 2015. Aquí se llevó a cabo un trabajo con el personal de salud del hospital en torno al reconocimiento de determinados prejuicios propios del embarazo adolescente a través de talleres articulados con la propuesta del Teatro del oprimido, y de allí se derivó en distintas intervenciones en escuelas con el personal.

En segundo lugar, se conformó un segundo proyecto de extensión denominado “La violencia y sus escenarios, significados y representaciones en la comunidad de Ingeniero White” desde el 2014 hasta la actualidad, en donde se tematizaron diferentes aspectos en torno a la violencia y sus distintos grados. Se realizaron diferentes intervenciones en escuelas de Ing. White, en donde se continuó con la dinámica de dictado de talleres por parte de los integrantes del grupo a los alumnos y docentes, se articularon las propuestas del teatro del oprimido y además se trabajó con el armado de determinadas obras de teatro que le dan un tratamiento al problema de la violencia. De allí surgió la posibilidad de gestar el proyecto que rige actualmente, llamado “Aprender a aprender: estrategias y habilidades para la violencia” que no solo continúa su trabajo en instituciones educativas de Ing. White, sino que también es sujeto a atender a las demandas de instituciones que soliciten su aporte.

En tercer lugar, actualmente, rige el Voluntariado “Haceme cuento: textualizando la educación sexual integral” también coordinado por la Dra. Mariela Rígano, en este caso se realizan diferentes intervenciones en escuelas de la zona bonaerense, constan del dictado de

diferentes talleres dirigidos a alumnos, docentes y padres, realizándose encuentros por separado y en conjunto. En este caso, se continúa con la línea de trabajo respectiva al teatro del oprimido ya que el grupo la considera como una estrategia factible en el tratamiento de las problemáticas a trabajar.

Por otro lado, otra vía de trabajo en torno a la ESI en el marco de la UNS, se relaciona con la agrupación estudiantil “Puño y Letra” conformado en el marco del Departamento de Humanidades. Este grupo, además de apoyar la lucha respecto a situaciones de desigualdad sobre problemáticas en torno a la sexualidad, también proclama necesario una posible línea de trabajo en torno a la intervención de la ESI en el seno universitario, puntualmente con más emergencia en el Departamento de Humanidades ya que allí se dictan varios profesorados. Este grupo realizó un documento el cual fue presentado al Consejo Departamental de Humanidades con el fin de problematizar y exigir un abordaje de la ESI en la formación que brinda esta institución académica. Dicho proyecto no tuvo una recepción esperada sino más bien la agrupación estudiantil nos relató sobre la existencia de resistencias de parte del entorno académico por configurar las propuestas de las cátedras vertebradas por un tratamiento de ESI. En grandes rasgos, el proyecto comprende al Departamento de Humanidades como uno de los escenarios universitarios en donde se da la formación de formadores. Así instalan en el marco de esta institución la demanda por un proceso de capacitación permanente a lo largo de la formación que brinda. Dicho esto, a partir de una problematización de la ESI desde la perspectiva de derechos, se plantea una serie de posibles intervenciones a futuro en el Departamento de Humanidades como por ejemplo: el desarrollo de herramientas necesarias para la aplicación de la ley ESI y de mecanismos que impulsen la ley en toda la comunidad de la UNS, además de solicitar el presupuesto necesario para dicha implementación; la creación de espacios de capacitación con especialistas para los docentes del Departamento sobre las temáticas respectivas; la proporción del acceso a los materiales específicos sobre el tema para la utilización en las cátedras actuales; por último, la incorporación a los futuros planes de estudio los lineamientos de ESI como parte de los contenidos mínimos de todas las materias de las carreras del Departamento (Puño y Letra, 2016: 5). El proyecto fue aceptado por el consejo departamental y se esperan futuras líneas de acción en la institución.

Consideraciones finales

A través de la investigación realizada damos cuenta que aún hace falta un largo camino por recorrer en materia de implementación de la ESI en el marco del nivel superior, tal es así que observamos diferentes posturas contrapuestas en el análisis realizado en los casos de la UNLPam y la UNS. En el primer caso, se observa la permeabilidad respecto al diálogo entre la universidad y los acontecimientos sociales, promulgando desde este vínculo espacios concretos y legitimados institucionalmente para el abordaje de ESI. Por otro lado, en el caso de la UNS, concluimos que aún se encuentran resistencias respecto a un trabajo institucionalizado curricularmente, no obstante, consideramos que el escenario propuesto a través de la extensión universitaria es un campo posible para profundizar su potencial desarrollo; además consideramos que las demandas de los movimientos estudiantiles en la UNS también demuestran la necesidad por comenzar a construir espacios de trabajo curriculares respecto a la ESI. Por ello, concluimos que el caso de la UNLPam se encuentra, un tanto más adelantado respecto al tratamiento de la problemática, pero aun así, en la UNS observamos líneas interesantes y propiciadoras de futuras intervenciones.

Bibliografía

- Antognazzi, I. y Redondo, N. (2009), *¿Qué universidad necesita el poder financiero? ¿Qué universidad necesitan los pueblos?*, Buenos Aires, CLACSO-OSAL.
- Bonvecchio, C. (1999), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2000), “De la idea de universidad a la universidad de las ideas”, en: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Uniandes.
- Montaña, A. (2014a), “Los movimientos sociales locales en los procesos contemporáneos de democratización política. El caso de la cátedra libre y extracurricular Educación Sexual Integral y Derechos Sexuales y Reproductivos FCH- UNLPaM”, en: *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, año XI, vol. 11, 14 páginas.
- Montaña, A. (2014b), “Sexualidades y géneros en clave de educación sexual integral un espacio para problematizar el nivel superior”, en: Gerlero, M. S.; Di Trano, D. G. y Roldán, N. A. (coords.). *Perturbaciones normativas: resistencias a las políticas sexo-généricas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Visión Jurídica Ediciones, pp. 137-157.

Tamargo, M. (2007), “La educación sexual en Argentina: marcos normativos y cognitivos”.
Disponible en línea: <https://docplayer.es/30999222-La-educacion-sexual-en-argentina-marcos-normativos-y-cognitivos.html>.

Rama, C. (2006), “¿La desaparición del monopolio universitario?”, en: *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Documentos consultados

Programa Nacional de Educación Sexual Integral, *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, Ley Nacional 26150.

Ley de Educación Sexual Integral 26150.

Agrupación estudiantil Puño y Letra, Proyecto para la implementación de la ESI en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, 2016.

La teoría de juegos: etapas, objetivos y desafíos

Marcelo Auday¹

1. Introducción

Dada la multiplicidad de usos de la expresión “construcción del objeto”, y sin negar la validez y relevancia de la mayoría de dichos usos, aquí me concentraré en un sólo aspecto: la creación de herramientas conceptuales (en particular, lenguajes formales) para construir el objeto de estudio. No me detendré en la discusión, importante y compleja, acerca de la relación sujeto-objeto. Sólo diré brevemente que así como existe un objetivismo naif, hay también un subjetivismo o construccionismo naif. Lo mismo puede decirse de la relación entre el lenguaje y el objeto. Es relativamente sencillo defender y mostrar que el lenguaje (y, más generalmente, las herramientas) que usamos para conceptualizar un fenómeno impone restricciones (anteojeras) a la hora de conceptualizar el objeto de estudio. Sin embargo, exagerar esta idea puede llevarnos a una falsa o incompleta comprensión de la interacción entre el lenguaje y el objeto. La historia del conocimiento científico involucra también una incesante creación de lenguajes y herramientas para capturar nuevos aspectos del fenómeno u objeto bajo estudio, o si se quiere conceptualizaciones más profundas y o finas. En resumen, mi punto de partida es aceptar, a la vez, que el objeto de estudio es construido y, en algún sentido (aunque sea muy débil), también que dicho objeto está dado. Desde ya esto es discutible y remite a discusiones y posiciones filosóficas complejas y profundas. En este

¹ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: marceloauday@gmail.com.

trabajo de lado esta problemática más profunda, para centrarme en el análisis de la práctica científica relativa al uso de herramientas formales (lenguajes, modelos, etc.) para conceptualizar diferentes fenómenos (según la disciplina bajo consideración). En particular, me ocuparé de analizar el problema de la construcción del objeto en relación a la práctica metodológica concreta de construir modelos formales, y limitaré mi análisis al ámbito de la teoría de juegos.

2. Qué es la teoría de juegos

Lo que usualmente se denomina “teoría de juegos” en verdad no es propiamente una teoría; sino más bien un conjunto de teorías. Sin embargo, aún esta modificación no da una comprensión correcta de qué es, en su forma más general, la teoría de juegos. Más que una teoría, o un conjunto de teorías, es un lenguaje formal para describir situaciones de interacción entre agentes y para construir teorías acerca de dichas interacciones.

La teoría de juegos nos da dos cosas fundamentalmente: a) un lenguaje para construir descripciones muy precisas de interacciones entre agentes. Es decir, provee herramientas para construir modelos formales de dichas interacciones, y b) conceptos y criterios para analizar dichas situaciones. Tradicionales tales criterios se formalizan mediante definiciones de nociones de equilibrio, siendo el equilibrio de Nash (Nash, 1951) la noción más conocida.

La primera pregunta que uno puede hacerse es qué información transmiten tales nociones de solución o equilibrio. La respuesta es que tales nociones están abiertas a diferentes interpretaciones, en el sentido de que su contenido depende del objetivo del investigador. Un equilibrio puede entenderse en términos normativos o prescriptivos (qué es lo que los agentes deberían hacer), o en términos explicativos o interpretativos (qué es lo que los agentes harían). Desde ya, ambas interpretaciones están condicionadas a supuestos preestablecidos respecto de las características de los agentes (si los agentes son racionales o no, etc.). Pero la definición misma de equilibrio no determina el tipo de interpretación admisible. Por otra parte, la legitimidad de una determinada noción de solución puede depender fuertemente de la interpretación adoptada. Una misma noción de equilibrio puede ser convincente en términos normativos, pero no tanto en términos explicativos (o viceversa). Conviene aclarar aquí que, si bien me he referido a dos maneras usuales de interpretar el rol de la noción de equilibrio, hay otras interpretaciones posibles. Tal variedad de interpretaciones está asociada, entre otras cosas, a las motivaciones y objetivos que guían a los

investigadores que utilizan estas herramientas. Debe tenerse en cuenta que la teoría de juegos es utilizada en diferentes disciplinas y comunidades científicas: matemáticas, economía, computación, biología y filosofía (por nombrar algunas).

Para que se entienda mejor este punto, consideremos lo siguiente: tradicionalmente, los economistas utilizaron la teoría de juegos para modelar fenómenos económicos (y analizarlos tanto en términos explicativos como normativos), pero no se preocuparon (por lo menos durante mucho tiempo) por los problemas asociados a la complejidad de calcular un equilibrio y por los aspectos dinámicos (cómo hacen los agentes para jugar un equilibrio). Estos aspectos y problemas son, por otra parte, fundamentales en una de las ramas más nuevas y florecientes de la teoría de juegos, a saber, la teoría algorítmica de juegos.

Hasta aquí he señalado el problema de la interpretación en relación a las nociones de solución o equilibrio. Sin embargo, también hay cuestiones interpretativas relativas a cómo entender la modelación de una situación interactiva. En verdad, dicho problema involucra un conjunto de problemas interpretativos y de decisiones metodológicas respecto de la relación entre la situación modelada y el modelo formal. Aquí sólo quiero mencionar el problema interpretativo general: la cuestión es cómo debe entenderse el modelo: ¿es una descripción completa de la situación modelada? ¿o es más bien una aproximación? Samuelson (2016) conceptualiza esta distinción en términos de la “visión clásica” y la “visión instrumental”. Desde ya, cuando digo “descripción completa” estoy suponiendo “completa en un sentido relevante previamente explicitado” (es decir, obviamente está presupuesto que hay características de la situación modelada que son irrelevantes). Esta distinción entre dos maneras de interpretar el modelo, aunque no tiene una caracterización muy precisa, gira en torno a qué aspectos (dentro del conjunto de los aspectos posiblemente relevantes) deben ser explícitamente modelados. La visión clásica adopta una posición maximalista, en el sentido de requerir la modelación de todos los aspectos posiblemente relevantes, mientras que la visión instrumental adopta una postura más pragmática al respecto.

No quiero detenerme aquí en este problema, pero sí señalar que esta cuestión, independientemente de la visión adoptada, involucra un problema metodológico general respecto del uso de modelos, a saber, el problema de la interacción entre lo modelado y lo no modelado, pero relevante (aunque sea en un menor grado). Dicho en otros términos, la relación entre lo explícito y lo implícito en un modelo: entre los aspectos formales y los aspectos informales asociados a un modelo. Para retomar un ejemplo mencionado anteriormente: duramente mucho tiempo los aspectos dinámicos (asociados al problema de

cómo converger a un equilibrio) y los aspectos epistémicos (relativos al conocimiento y creencia que los agentes tienen respecto de la estructura del juego y de las características de los demás agentes) fueron tratados de manera informal (no era modelados explícitamente). Desarrollos posteriores llevaron a que dichos problemas recibieran un tratamiento formal y explícito. Así como la teoría algorítmica de juegos y también la teoría evolutiva de juegos se ocuparon de generar el lenguaje y las herramientas necesarias para poder modelar los procesos dinámicos, la teoría epistémica de juegos se ocupó de proveer el lenguaje y las herramientas para modelar formalmente los aspectos epistémicos recién mencionados.

2.1 Descripción mínima de la estructura de un juego

Un juego consta de un conjunto de agentes. Cada agente está caracterizado por un conjunto de acciones o estrategias que puede realizar y por una relación de preferencia sobre el conjunto de resultados posibles en el juego bajo consideración (tales resultados están determinados por las acciones elegidas por el conjunto de jugadores). Esta descripción es completamente elemental, pero es suficiente para lo que quiero desarrollar. La distinción entre acción y estrategia requiere entrar en detalles técnicos innecesarios para este trabajo, por lo cual lo dejo de lado. Si conviene destacar que la noción de agente o jugador es completamente abstracta: los agentes pueden ser individuos, grupos de individuos, animales, plantas, instituciones, algoritmos y hasta estrategias mismas. Obviamente, la interpretación que se dé a quienes son los agentes de un determinado juego implicará ajustes conceptuales respecto de otros conceptos, como por ejemplo la noción de preferencia.

Finalmente, un supuesto predominante en la teoría de juegos clásica ha sido el supuesto de racionalidad. Se supone que los agentes son racionales (de nuevo, dicho supuesto es admisible bajo ciertas interpretaciones de qué son los agentes). Que los agentes sean racionales significa simplemente que son maximizadores de preferencias. Además, el supuesto de racionalidad, tal como fue usado en la teoría de juegos clásica no necesariamente implicaba la noción de razonamiento. Ahora bien, más allá de que dicho supuesto haya sido predominante no debe inferirse que la teoría de juegos está inevitablemente ligada a tal supuesto. De hecho, la teoría de juegos evolutiva no requiere dicho supuesto.

3. La evolución de la teoría de juegos y el surgimiento de distintas ramas

La historia de la teoría de juegos remite a tres aspectos diferentes, pero relacionados: a) la periodización en etapas asociadas a la evolución, desarrollo y/o modificación de disciplina, b) el surgimiento de nuevas ramas de la disciplina (vinculadas con nuevos problemas y nuevas de la teoría de juegos) y c) el alcance de la teoría, es decir, la evolución de la utilización de la teoría de juegos en diferentes disciplinas científicas. Obviamente, es una historia larga y compleja. Voy a hacer solamente unos muy breves comentarios para ejemplificar las tres dimensiones de la historia. Respecto del alcance, la teoría de juegos, que es una rama de las matemáticas, en sus inicios su uso se circunscribió a las matemáticas y, muy tempranamente, a la teoría económica. En el transcurso del tiempo fue extendiéndose a otras disciplinas, sociales y naturales, tales como las ciencias políticas y la biología. En la actualidad, la teoría de juegos ocupa también un rol importante en las ciencias de la computación.

La clasificación de la teoría de juegos en ramas puede hacerse siguiendo diferentes criterios. Mencionaré los dos más importantes. Por una parte, y ya desde su inicio, se puede distinguir la teoría de juegos no cooperativos y la teoría de juegos cooperativos. Por otra parte, podemos distinguir, como ramas, la teoría de juegos clásica,² la teoría de juegos evolutiva,³ la teoría epistémica de juegos,⁴ la teoría de juegos experimental⁵ y la teoría algorítmica de juegos.⁶ Conviene aclarar que las dos clasificaciones mencionadas se entrecruzan: tanto los juegos no cooperativos como los cooperativos han sido tratados en las diferentes ramas recién mencionadas.

Si bien las diferentes ramas tienen problemas y objetivos específicos, parte de su surgimiento y justificación puede entenderse en términos de los comentarios que he realizado más arriba en relación a la interacción entre lo explícito y lo implícito en un modelo, o entre lo explícitamente formalizado y aquello que sólo había recibido un tratamiento informal. Directamente conectada con estas distinciones, está también la explicación de la aparición de nuevas ramas como consecuencia de la necesidad de abordar los problemas no resueltos o, en algunos casos, ni siquiera tratados, en las etapas previas de la disciplina. En la sección

² Para otra forma de categorizar la historia de la teoría de juegos, ver Holler (2002).

³ Ver, por ejemplo, Smith (1982) y Weibull (1997).

⁴ Ver, por ejemplo, Perea (2012) Brandenburger (2014).

⁵ Ver, por ejemplo, Camerer (2003).

⁶ Ver, por ejemplo, Nissan y otros (2007).

siguiente, describo, de manera muy limitada, parte de esta historia señalando las preguntas y problemas fundamentales que fueron apareciendo en el desarrollo de la teoría de juegos, centrándome, además, en aquellos problemas que hoy en día siguen siendo problemas centrales y abiertos.

4. Problemas y desafíos

4.1 El problema epistémico

La teoría clásica de juegos puede resumirse diciendo que su centro de atención fueron los juegos no cooperativos, el supuesto de que los agentes son racionales y la adopción del equilibrio de Nash como la noción de solución privilegiada.⁷ En particular, es cierto que el equilibrio de Nash captura aspectos relacionados con lo que harían agentes racionales, aunque debo señalar que dicho equilibrio es también central y relevante en la teoría de juegos evolutiva, donde el supuesto de racionalidad no es necesario.

Aunque es una caricatura, voy a resumir el enfoque clásico diciendo que operaba bajo el presupuesto (explícito o implícito) de que si los jugadores son racionales, entonces la noción de solución correcta para analizar un juego es el equilibrio de Nash (la verdad dista bastante de esta descripción, pero aun así es útil para plantear los problemas asociados a tal enfoque). Nash demostró que, bajo determinadas condiciones bastante generales, siempre hay un equilibrio de Nash. Por lo tanto, la existencia de equilibrio no es un problema.

Sin embargo, un juego puede tener múltiples equilibrios de Nash. Esto sí es un problema fundamental: si hay más de un equilibrio de Nash, ¿cuál de esos equilibrios jugaran los jugadores racionales (o deberían jugar)? ¿Pueden responderse estas preguntas solamente en base al supuesto de racionalidad? La respuesta es que no es posible. La racionalidad por sí sola no es suficiente para seleccionar entre los diferentes equilibrios.

Este problema inició una etapa de investigación que se denomina usualmente la “etapa de los refinamientos”. La estrategia fue definir nuevas nociones de equilibrios que eran equilibrios de Nash con restricciones adicionales. Tales restricciones eran justificadas en

⁷ Debo aclarar que esta caracterización es, en verdad, incorrecta o, al menos, incompleta porque estoy dejando de lado la etapa fundacional, a saber, el trabajo de Von Neuman y Morgenstern (1944). Sin embargo, para los objetivos de este trabajo es admisible tomar como punto de partida el enfoque de Nash.

términos de la racionalidad. En verdad, consistían en imponer más condiciones a lo que se debía considerar agente racional o comportamiento racional. El resultado fue una proliferación de nociones de equilibrios, cada una de ellas con sus virtudes y defectos. Para resumir de algún modo esta etapa, la idea subyacente era que el equilibrio de Nash era muy "permissivo" y se debían imponer más restricciones a lo que se considerara comportamiento racional. El problema de este programa fue que cuantas más restricciones se imponían, más difícil fue la justificación de la noción de equilibrio resultante. Además, no hubo un consenso en la adopción de un determinado refinamiento. El problema de la multiplicidad de equilibrios sigue siendo hoy en día un problema sin una solución general.

El supuesto básico de racionalidad no es suficiente para seleccionar un equilibrio de Nash en juegos con equilibrios múltiples. Ahora bien, si un juego tiene un único equilibrio de Nash ¿es suficiente el supuesto de racionalidad para sostener que los jugadores jugarán dicho equilibrio? La respuesta es, nuevamente, negativa. La racionalidad por sí sola alcanza para poco en situaciones interactivas; lo único que podemos afirmar es que si un jugador es racional, entonces no elegirá una estrategia dominada, y nada más. Para justificar que jugadores racionales jugarán un equilibrio de Nash (aún en el caso en que dicho equilibrio es único) se requiere, además del supuesto de que los jugadores son racionales, supuestos adicionales acerca de qué saben o creen los jugadores respecto de la racionalidad de los demás jugadores. Estos supuestos adicionales, razonables o no, son independientes del supuesto de la racionalidad de los jugadores.

El problema del conocimiento o creencias que los jugadores tienen respecto de los otros jugadores recibió un tratamiento solamente informal en el enfoque clásico. La teoría epistémica de juegos tiene sus orígenes en esta deficiencia o limitación del enfoque clásico (Perea, 2014). La teoría epistémica se ocupó de modelar explícitamente los aspectos informacionales asociados a un juego; en particular, de modelar explícitamente el conocimiento y creencias que los jugadores tienen. Además, produjo un conjunto de teoremas que establecieron las condiciones epistémicas bajo las cuales es justificable adoptar una determinada noción de equilibrio. Un resultado central es que, epistémicamente, el equilibrio de Nash es excesivamente exigente y, por ende, discutible como noción predominante o central para el análisis de juegos.

En resumen, desde la perspectiva enfocada en el análisis de los juegos en términos de racionalidad, la noción de equilibrio de Nash fue atacada tanto por ser demasiado permisiva (refinamientos) como restrictiva (presupuestos epistémicos). En la actualidad, el análisis de juegos en términos de racionalidad requiere adoptar la teoría de juegos epistémica, en el

sentido de que a la descripción tradicional de un juego es necesario asociarle una descripción formal de los aspectos informacionales involucrados en dicho juego. Esto ha sido un avance significativo tanto porque permitió formular de manera explícita y precisa la estructura informacional de un juegos, la cual sólo había sido tratada de manera informal en el enfoque clásico, como porque permitió explorar formalmente estructuras de creencias y conocimiento alternativas y también dio lugar a la modelización del proceso de razonamiento de los jugadores (generando supuestos alternativos de racionalidad y razonamiento, como, por ejemplo, la teoría de la cognición jerárquica o el supuesto de razonamiento de nivel k).

El enfoque epistémico, en general, toma las creencias y conocimientos de los agentes como algo dado. Ahora bien, un problema interesante y que hasta ahora no ha sido tratado sistemáticamente es la cuestión relativa a como surgen dichas creencias y conocimiento. Brandenburger (2014) reconoce esto. Esto nos lleva a considerar el rol del contexto social de los agentes: las creencias y el conocimiento de los jugadores tienen no se crean en el vacío. Aquí el rol de la cultura e historia compartida juegan un rol fundamental. Brandenburger (2014) menciona señala la necesidad de integrar la teoría epistémica de juegos con otras disciplinas tales como la psicología cognitiva, la psicología social y, en particular, la teoría de la mente. Con una perspectiva similar, Gintis (2009) remarca que la teoría de juegos por sí sola no puede dar cuenta de cómo se coordinan las creencias de los agentes y como se genera el conocimiento compartido. Considera, a su vez, que esta limitación puede ser resuelta desarrollando lo que él denomina “epistemología social”. De manera resumida, dicha epistemología social implica adoptar el enfoque epistémico de juegos, pero asociando dicho enfoque a una teoría de las normas sociales, dado que éstas pueden verse como mecanismos que coordinan las creencias y las preferencias de los agentes. Otra línea de investigación alternativa ha sido propuesta por Kaneko y Kline (2008), quienes han intentado desarrollar una teoría inductiva de juegos, que intenta mostrar cómo los jugadores generan sus creencias a partir de su experiencia pasada.

4.2 El problema dinámico

Otro problema fundamental de la teoría de juegos en general es el que denominaré problema dinámico: dada una determinada noción de equilibrio, ¿cómo puede asegurarse que los jugadores jugarán dicho equilibrio? Específicamente, lo que se pregunta es si existen procedimientos que llevan a que los jugadores jueguen el equilibrio. Tales procesos son lo que

se denomina usualmente *dinámicas*. Dichas dinámicas pueden definir mecanismos de aprendizaje mediante los cuales los agentes (ya sean racionales según el supuesto estándar o bajo diferentes supuestos de racionalidad acotada alternativos) aprenden a jugar el equilibrio; o pueden ser mecanismos de selección (artificial) de estrategias exitosas (como se plantean en la teoría evolutiva de juegos). Así, ya sea que hablemos de selección o de aprendizaje, y de que supongamos o no algún tipo de racionalidad, la cuestión es si existen dinámicas que aseguren, bajo ciertas condiciones, que los jugadores convergerán al equilibrio. En general, el enfoque evolutivo ha logrado mostrar que existen dinámicas razonables que llevan al equilibrio de Nash, mientras que, en general, los refinamientos del equilibrio de Nash son menos justificables en términos dinámicos.

Ahora bien, un problema relacionado, tanto con el aspecto dinámico como con el aspecto epistémico de la justificación de un equilibrio, es el problema de la complejidad computacional de calcular un equilibrio. La teoría algorítmica de juegos se ocupa centralmente de este tipo de problemas y, en particular, ha mostrado que no sólo los refinamientos sino también la misma noción de equilibrio de Nash presenta graves dificultades. El que exista una dinámica que asegure la convergencia al equilibrio (por ejemplo, al equilibrio de Nash) resuelve sólo una parte del problema dinámico; la otra parte es si dicha dinámica es computacionalmente eficiente. Los resultados centrales de la teoría algorítmica de juegos establecen que calcular un equilibrio de Nash es un problema computacionalmente difícil o dramático (Papadimitriou, 2007), para expresarlo en términos muy informales (dado que expresarlo de manera precisa requiere introducir conceptos altamente técnicos de la teoría de la complejidad computacional). Uno de los resultados más nuevos y, además, sorprendentes, es el trabajo de Babichenko y Rubinstein (2020),⁸ donde prueban que ninguna dinámica basada en adaptar las estrategias en respuesta a los resultados de juegos previos convergerá de manera eficiente a un equilibrio de Nash aproximado para todo juego posible. Es decir, no hay una dinámica general que pueda asegurar la convergencia, no ya al equilibrio Nash, sino ni siquiera a una aproximación de dicho equilibrio. Esto no significa que no haya dinámicas eficientes para determinados juegos o familias de juegos.

⁸ Klarreich (2017) describe los aspectos centrales del resultado de Babichenko y Rubinstein para un público no especializado.

5. Conclusiones

La teoría de juegos es un lenguaje y un conjunto de herramientas para modelar situaciones interactivas. He señalado de manera muy resumida algunos de los aspectos y problemas centrales de la disciplina, con el objetivo de mostrar la relación dinámica que opera en la construcción del objeto de estudio, a saber, por un lado las restricciones que genera la adopción de un lenguaje y un conjunto de herramientas para modelar el problema considerado y cómo, por otra parte, dicho problema, y los problemas que genera las propias soluciones propuestas al problema original, llevan a modificar y ampliar el lenguaje y las herramientas utilizadas.

Bibliografía

- Babichenko, Y. y Rubinstein, A. (2020), “Communication Complexity of Approximate Nash Equilibria”, en: *Game and Economic Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.geb.2020.07.005>.
- Brandenburger, A. (2014), *The Language of Game Theory. Putting Epistemics into the Mathematics of Games*, Singapore, World Scientific Publishing Company.
- Camerer, C. (2003), *Behavioral Game Theory: Experiments in Strategic Interaction*, Princeton, Princeton University Press.
- Gintis, H. (2009), *The Bounds of Reason. Game Theory and the Unification of the Behavioral Sciences*, Princeton, Princeton University Press.
- Holler, M. (2002), “Classical, Modern and New Game Theory”, en: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, vol. 222, n.º 5, pp. 556-583.
- Kaneko, M. y Kline, J. (2008), “Inductive Game Theory: A Basic Scenario”, en: *Journal of Mathematical Economics*, vol. 46, n.º 4, pp. 620-622.
- Klarreich, E. (2017), “In Game Theory, No Clear Path to Equilibrium”, en: *Quanta Magazine*, 17. Retrieved from <https://www.quantamagazine.org/in-game-theory-no-clear-path-to-equilibrium-20170718/>.
- Nash, J. (1951), “Non-cooperative Games”, en: *Annals of Mathematics*, n.º 54, pp. 286-295.
- Papadimitriou, C. H. (2007), “The Complexity of Finding Nash Equilibria”, en: Nisan, N., Roughgarden, T., Tardos, E. y Vazirani, V. V. (eds.), *Algorithmic Game Theory* (Vol. 1), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 29-51.

Perea, A. (2012), *Epistemic Game theory: Reasoning and Choice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Perea, A. (2014), “From Classical to Epistemic Game Theory”, en: *International Game Theory Review*, vol. 16, n.º 1, 22 (pages).

Samuelson, L. (2016), “Game Theory in Economics and Beyond”, en: *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 30, n.º 4, pp. 107-130.

Smith, J. M. (1982), *Evolution and the Theory of Games*, Cambridge, Cambridge University Press.

Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944), *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton, Princeton University Press.

Weibull, J. (1997), *Evolutionary Game theory*, The MIT Press.

Construcción del problema. Objeto de investigación

Libros nómades, dinámicas continentales. Tránsitos bibliográficos institucionales entre Argentina y México durante la primera mitad del siglo XX

María de las Nieves Agesta

Temas de la historia argentina contemporánea en clave de soberanía, autonomía e identidad

Silvia T. Álvarez, Sebastián Ciccone, Miriam Cinquegrani, Aldana Clemente, Leonardo Del Río, Lourdes Ramos Irazoqui, Valentina Riganti

Relaciones y tensiones entre imperialismo, género y clase: las viajeras británicas entre los siglos XIX y XX

Eleonora Ardanaz, María Julieta Giacometti, Virginia Lazzari, Sasha Quindimil, Mariela Rayes, Magalí Segovia, Juan Soria, Leandro Wallace

Aspectos académicos y pedagógicos en los entramados discursivos de Eduardo Mallea

Martín Aveiro

Reflexiones en torno al proceso de construcción del objeto de investigación: Individuo-Individuación-Transindividualidad

María Cecilia Barelli, Laura I. Rodríguez, Juan C. Apcarián, Andrés Bellido Arias, Eva Benamo, Laureano Correa, Carolina Donari, Martín Fuentes, Facundo S. Jorge, Santiago Napoli, María Virginia Salotti, Ayelén Sánchez, Estebán G. Sánchez

Howl y el bebop jazz: el soplido de una generación

Sofía Gina Barelli

La problematización en los procesos de investigación. Desafíos de la práctica docente en Trabajo Social y Enfermería

Ana María Biera, Cecilia Vasconi

La herejía de Wycliffe y el camino hacia la Reforma:
aproximaciones teóricas
Lucas Ezequiel Botté

La negociación como objeto de investigación histórica: conceptos
y posibilidades temáticas
Laura Carbó, Claudia Pérez

Guerreros y rituales: un paralelismo entre el mundo germano y
los iranos escitas
Eloy Mathias Celiz, Giacomo Cavina

Implicar a los pares: la afición de E. Cambaceres en
los poetas de entresiglo
Omar Chauvié

Análisis de los instrumentos de políticas públicas para abordar
el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca
Lucía Andrea Díaz

La comunidad de los aislados: algunos apuntes sobre “Alt Lit” a
partir de unas traducciones argentinas
Claudio Ariel Dobal

Sartre vs. Camus/Camus vs. Sartre: o de qué hablamos cuando
hablamos de “polémica”
Claudio Ariel Dobal

La sátira en la literatura argentina: las parodias irónicas en
Jorge L. Borges, Adolfo Bioy Casares, Ezequiel Martínez
Estrada y Olga Orozco (2016-2017)
*Marta S. Domínguez, Adriana A. Lamoso, Juan C. Vásquez, Mauro L.
Asnes, Ignacio Maroun Bilbao, Denise D. Vargas, Silvina Razuc,
Eduardo R. Villareal Domínguez, Sofía Alderete, Stefanía Schechtl,
Águeda Larsen Antonela Servidio, Facundo Seguro Castiglione*

Identidad(es) en la Argentina. Significaciones positivas y
visibilizaciones simbólicas
Adriana Eberle

Salud y espacio social en la ciudad de Bahía Blanca. La
construcción diferenciada de *itinerarios terapéuticos* ante el
sufrimiento psíquico en usuarios del Primer Nivel de Atención
de la Salud
Dévora Isolda Eliosoff, María Jimena Irisarri

Las vicisitudes en la construcción del objeto en las ciencias
sociales y humanas. Transmisión de una experiencia del campo
psicopedagógico
Liliana Noemí Enrico, María Luján Fernández

Temores y obediencia: hacia la “racionalidad” de lo político en el *Leviatán* de Hobbes

Diana Fuhr

Debates teóricos en torno a la literatura argentina del presente

Nicolás García, Juan José Guerra

El límite del objeto, el límite del método: el caso Oriente

Karen Garrote

Problemática de los pueblos originarios en Argentina, exploración a través de nuestros PGI

María Mercedes González Coll

El futuro llegó hace rato. Realismo y distopía en *Varadero* y

Habana maravillosa de Hernán Vanoli

Agustín Hernandorena

Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización: originalidad y avances

María J. Irisarri, María De Aduriz, Claudia Uzarralde, Daniela Milano, Dévora I. Eliosoff, Lucy Pelliza, Franco E. Menichelli, Luis Pites, Pablo Pessolano, Lucía A. Díaz

Las escalas de la investigación: local, nacional, regional, comparado. Algunas reflexiones sobre los usos y efectos en la interpretación histórica

Gonzalo Cabezas, Virginia Dominella, Soledad Lastra, Luciano Lorenzetti, Andrea Belén Rodríguez, Ana Inés Seitz, Federico Vitelli, Ana Belén Zapata

Reflexiones acerca del uso público de la categoría “genocidio cultural”. Apuntes para expandir la agenda de estudios de la represión

Silvina Jensen

Percepción de la (des)cortesía en puestos de atención al público en español bonaerense. Propuesta para el acceso a la perspectiva del empleado

Gisele G. Julián

Filosofía argentina desde la segunda mitad del siglo XX.

Testimonios

Celina A. Lértora Mendoza, Alicia I. Bugallo, Agustina Cazenave, Raúl Domínguez, María del Rosario Moure, Dulce María Santiago, María Victoria Santorsola, Sandra Uicich

Pensar lo *Otro*: la *Escuela de Kioto* en el contexto de una reflexión intercultural

Santiago Maneiro

La China de Borges, el sueño de Foucault

Ignacio Maroun Bilbao

La nueva izquierda de los años sesenta y setenta en la
historiografía argentina
Lucio Emmanuel Martín

Aproximaciones a las condiciones del aprendizaje en el nivel
superior. El género como condición del aprendizaje
María Ema Martín, Sandra Marcela Ombroni

El silencio y su delimitación como objeto de estudio en la
variedad dialectal del español bonaerense
Rocío Soledad Martín

El caso del surgimiento de los cartoneros en Bahía Blanca
como movimiento social (1992-2017)
Franco E. Menichelli

Problemas metodológicos de estudios experimentales de
corrupción: análisis de un caso
Rodrigo Moro, Maximiliano Senci, Hipólito Hasrun, Esteban Freidin

Legalidades y adolescencia. En tiempos de perversión
generalizada
Tomás Scabuzzo, Virginia Mujica

La adolescencia en la actualidad
María Luján Muñoz Chaves

Psicoanálisis en la universidad: investigar la adolescencia
María Andrea Negrete

“Noticias del Astro”: la teoría atómica de Lucrecio en *Los
Premios* de Julio Cortázar
Yanina Paola Pascual

La práctica y la comunicación de la arqueología: nuevos
problemas y perspectivas futuras
*María Alejandra Pupio, Hernán Perriere, Cecilia Simon, Eunice
Canclini, Giulietta Piantoni, Ana Clara Denis*

Usos y estrategias en la asimetría: literaturas latinoamericanas
y argentina de la segunda mitad del siglo XX en el espacio
literario internacional
*Sergio Raimondi, Mario Ortiz, María Celia Vázquez, Julieta Nuñez,
Claudio Dobal, Silvana Gardé, Zenón Deviatge*

Colecciones de sentencias y biografías castellanas
en la Edad Media
Alicia Esther Ramadori

Análisis en la Babel de los géneros. Abordajes posibles de un
apócrifo veterotestamentario
Roberto Jesús Sayar

El problema de marco y las emociones como objeto de investigación dentro de la investigación cognitiva. Sobre dificultades y resoluciones

María Inés Silenzi

Modulaciones de lo real y procesos de destitución subjetiva en *Can Solar* de C. Godoy y *Bajo este sol tremendo* de C. Busqued

Anabel Tellechea

Producción e invención del cuerpo, el sujeto y la vida en filosofías posnietzscheanas y en el pensamiento oriental
Pablo Barbagelata, Karen Garrote, Santiago Maneiro, Pía Sisul, Rocío Sotelo, Sandra Uicich, Cristina Vilariño

La Sociedad Desigual: nuevas formas del lazo social y su relación con la legalidad instituida

Claudia Marcela Uzarralde

Nuevas conformaciones en la literaruta y el arte contemporáneo. Reflexiones, desafíos y límites

Ana María Zubieta, Omar Chauvié, Laura Biadú, Maximiliano Crespi, Claudio Ariel Dobal, Diego Enrique, Karen Garrote, María V. Gómez Vila, Agustín Hernandezorena, Virginia C. Martin, Leticia Molinari, Verónica Sacristán

**Libros nómades, dinámicas continentales.
Tránsitos bibliográficos institucionales entre Argentina y
México durante la primera mitad del siglo XX**

María de las Nieves Agesta¹

Aunque las fronteras administrativas han funcionado en muchas ocasiones como condijonantes del abordaje historiográfico, durante los últimos años los investigadores han ido flexibilizando estos límites tradicionales mediante una concepción dinámica de la historia que tiene en cuenta la movilidad de ideas, personas y productos. Frente ello, el nuevo desafío parece ineludible: ¿cómo construir un problema que, sin ignorar las especificidades regionales, permita inscribir dichos fenómenos en procesos más amplios e interconectados? En respuesta a esta pregunta, la Historia Social e Intelectual ha apelado con frecuencia a la noción de redes para “intentar recuperar el sujeto histórico alejándose de los determinismos, pero sin caer en el individualismo característico de la vieja historia descriptiva” (Pita González, 2003).

En el marco del estudio de las bibliotecas populares del sudoeste bonaerense de fines del siglo XIX y principios del XX que constituye el eje de nuestras investigaciones actuales, este último concepto resulta de suma utilidad ya que permite una aproximación dinámica a los procesos de formación de los catálogos y de los campos de lectura locales. En este sentido, se propone la reconstrucción de algunos de los tránsitos bibliográficos entre México y las bibliotecas populares de la Argentina durante los años veinte a fin de analizar el rol del libro y de estas instituciones culturales en el fortalecimiento de los nexos intelectuales

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS) / CONICET, Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: nievesagesta@uns.edu.ar.

latinoamericanos. En tanto el libro era concebido como un instrumento de divulgación de la propia cultura y de reforzamiento de los lazos entre las naciones americanas,² el envío de material impreso fue una estrategia fundamental —aunque no la única— en la política de difusión y propaganda de estos países que se combinaba con otras tales como las visitas oficiales, las colaboraciones literarias, las misiones culturales o los congresos internacionales. (Yankelevich, 1997; Yankelevich, 2000) Durante los años veinte, los tránsitos bibliográficos entre las entidades oficiales mexicanas y las de la Argentina se efectuaron, en general en este último país, a partir de la intervención de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares que se presentaba así como mediadora legítima entre el Estado y las asociaciones particulares. Dos hechos se revelan como fundamentales en este contexto: el primero fue el convenio firmado por el ministro plenipotenciario de México en Argentina Enrique González Martínez en marzo-abril de 1923 y el segundo, la donación realizada por la mentada Comisión a la Biblioteca Nacional de México con el objetivo de fundar allí una Sección Argentina en octubre de 1926.

Para llevar adelante esta investigación, de la que aquí sólo se presentan algunos resultados preliminares, se consultaron los archivos de la Secretaría de Relaciones Exteriores correspondientes a la Embajada Argentina en México correspondientes al período 1922 y 1930 y la revista *El Libro y el Pueblo* dirigida por Jaime Torres Bodet y editada por el Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública de ese país en busca de contactos e intercambios. Queda aún pendiente la exploración de los acervos porteños con miras a reconstruir los espacios y las formas en que se distribuyó el material en cuestión y examinar las modificaciones en los potenciales campos de lectura de los usuarios de las bibliotecas argentinas a partir de los cambios observados en sus catálogos.

1. Una biblioteca para una “raza cósmica”³

Un problema historiográfico que, como este, se centre en las circulaciones continentales y en las políticas públicas de diferentes países presenta la dificultad de situarse en el cruce de

² Sobre la política del libro y la lectura como instrumento de transformación en el México postrevolucionario puede consultarse, por ejemplo, Weinberg (2009: 73-87).

³ Aludimos aquí al ensayo publicado por José Vasconcelos en 1925 donde se sostenía la existencia de rasgos territoriales, étnicos y culturales comunes de todas las naciones latinoamericanas que deberían constituir el fermento para la unidad continental.

dos procesos nacionales que, aunque insertos en uno de carácter más general, poseen rasgos peculiares.⁴ De un extremo al otro de América Latina, el orden neocolonial por el cual se establecía un nuevo pacto entre las potencias europeas y los jóvenes Estados hispano-americanos, para la década de 1920 estaba mostrando signos de madurez, pero también ciertas debilidades que iban a eclosionar en la crisis de 1930. Las nacientes demandas políticas y económicas de distintos sectores de las sociedades modernizadas, tuvieron su correlato en un principio de ampliación democrática que, como señala Tulio Halperín Donghi (2001), asumió características diferenciales en cada territorio nacional: revolucionarias en México y reformistas en la Argentina.

En efecto, luego de más de treinta años de gobierno de Porfirio Díaz durante los cuales se había consolidado la hegemonía conservadora y el autoritarismo político bajo la bandera del orden y el progreso, en la nación del norte se desencadenó un movimiento revolucionario que se extendió hasta el decenio siguiente como consecuencia de los enfrentamientos internos y externos. Después de una década de guerra civil, de penuria económica y de crisis social, la presidencia de Álvaro Obregón en 1920 significó el final de la revolución y la implementación de un programa renovador guiado por principios nacionalistas, de simpatías obreras y campesinas e inspirado por la izquierda constitucionalista. En este marco, se dio comienzo a una nueva etapa que congregó grupos heterogéneos en torno a la voluntad de modernización de las prácticas políticas y de integración de algunas de las demandas de los sectores medios y populares. Más allá de los límites reales del proyecto posrevolucionario encabezado por Obregón y por su sucesor, Plutarco Elías Calles (1924-1928), se propuso la unidad y la reconstrucción nacionales mediante la implementación de medidas orientadas tanto al restablecimiento de la autoridad federal por sobre los regionalismos como al reconocimiento internacional. (Meyer, 1992) Asimismo, y sobre todo bajo la gestión de José Vasconcelos como Ministro de Educación, se desplegó un auténtico plan de transformación social y cultural centrado en la erradicación del analfabetismo que, junto a las artes, otorgaba un lugar preferencial al libro y a las bibliotecas. La intención de construir una “raza cósmica” latinoamericana, así como la necesidad de legitimar la experiencia mexicana frente al resto del continente, propició el acercamiento a las naciones hispanoamericanas mediante distintas vías. Si bien el alejamiento y la muerte de Vasconcelos durante la administración

⁴ No es nuestra intención profundizar en los avatares políticos y en el análisis de los procesos que tuvieron lugar en ambos países que han sido objetos de una abundante producción historiográfica. Solo presentaremos algunos de sus rasgos más destacados a fin de contextualizar los tránsitos bibliográficos que nos ocupan.

de Calles implicó un giro en la política educativa del régimen (Quintana Pali *et al.*, 1988), esta orientación general hacia América Latina —que no excluía la estrechez de los lazos económicos y políticos con los Estados Unidos— se mantuvo durante los años que nos ocupan y direccionó, en gran medida, su accionar cultural en el exterior.

La Argentina, por su parte, fue protagonista durante la segunda década de 1900 de una reforma electoral —la Ley Sáenz Peña— que supuso la ampliación de la participación política y, junto con ella, la llegada al poder nacional en 1916 de la Unión Cívica Radical. Este partido, cuyas bases descansaban sobre los reclamos de limpieza administrativa y extensión de los derechos cívicos, reunía en sus filas tanto a miembros de los grupos tradicionales como a representantes de las nacientes clases medias de origen inmigratorio. Esta composición heterogénea y la amplitud de sus propósitos fueron, en gran medida, las causas de las tensiones internas que atravesaron los tres gobiernos radicales —Hipólito Yrigoyen (1916-1922), Marcelo T. de Alvear (1922-1928) y, de nuevo, Yrigoyen (1928-1930)— que se sucedieron hasta 1930. A ellas se sumaron, igualmente, la oposición política, los enfrentamientos sociales, las presiones económicas externas y la crisis internacional que culminaron por desestabilizar el régimen, creando las condiciones de posibilidad para la realización del Golpe de Estado que derrocaría a Yrigoyen. En cuanto a la política exterior, ambos presidentes tuvieron en su agenda la cuestión de las relaciones con el resto de América, aunque éstas, al decir de José Paradiso (1993), estuvieron caracterizadas por el énfasis otorgado a la dimensión económica. De todas maneras, durante la administración de Alvear, en el transcurso de la cual se efectuaron los intercambios que aquí estamos reconstruyendo, la presencia argentina en las conferencias panamericanas de Santiago de Chile (1923) y de La Habana (1927) sentó la posición del Ejecutivo frente al avance de la intervención de Estados Unidos en Latinoamérica y perfiló al país como posible líder regional (Simonoff, 1996)

Numerosas investigaciones han señalado la voluntad mexicana por estrechar los nexos intelectuales y económicos con la Argentina con la finalidad de constituir un frente unificado que contrarrestara la creciente influencia norteamericana y como medio para reforzar la legitimidad internacional del gobierno revolucionario. En efecto, así lo demuestran los informes confidenciales elevados por la legación mexicana donde el desconocimiento, la indiferencia o la distorsión informativa que se evidenciaba en la nación sudamericana respecto de los procesos mexicanos ocupaban el primer lugar entre las preocupaciones estatales.⁵

⁵ Carta de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México al doctor Enrique González Martínez, 7 de junio de 1922. AEMARG, “Reservado”, Leg. 20, exp. 2, 1922, f. 385.

Menos se ha dicho, sin embargo, de la política argentina en materia de propaganda nacional. En una nota que envió a la Secretaría de Relaciones Exteriores mexicana el 8 de octubre de 1923 ante una solicitud oficial de información, el ministro Enrique González Martínez sostenía que:

La República Argentina no mantiene en la actualidad ningún sistema fijo de propaganda en el extranjero. Desde que tomó posesión del Gobierno Don Hipólito Irigoyen [sic], se suspendieron los subsidios concedidos a diversas publicaciones que en Europa y América trataban, en forma oficiosa, asuntos argentinos. La razón de haber abandonado este medio de propaganda, fue su notoria ineficacia y su carácter demasiado visible de información pagada.

La República Argentina no sostiene tampoco en el extranjero oficinas de propaganda comercial o de índole semejante. Esta labor la realiza, en forma indirecta, por medio de sus agentes consulares. Museos u oficinas de información, no existen, si no es en alguna ciudad de los Estados Unidos, en la cual quedaron, en calidad de obsequio, las muestras argentinas de una exposición internacional.⁶

La promoción quedaba así en manos de agentes privados institucionales o individuales, como la prensa y las universidades que destacaba González Martínez u organismos como la misma Comisión Protectora de Bibliotecas Populares.⁷ La participación del Estado no era nula, entonces, sino indirecta, dado que tanto las instituciones de educación superior como la Comisión eran dependencias públicas, y se limitaba, en ocasiones, a la manifestación de un apoyo explícito concretado en notas y normativas oficiales tal como sucedió en 1926.

La mencionada Comisión había sido, de hecho, creada en 1870 durante la presidencia —y por iniciativa— de Domingo F. Sarmiento a partir de la promulgación de la Ley 419. En ella se establecía que esta organización tendría como principal función el “fomento e inspección de las bibliotecas populares” así como la inversión y gestión de los fondos públicos que, en calidad de subsidios, otorgara el Estado a estas instituciones fundadas, sostenidas y

⁶ Informe confidencial de la Legación de México al Subsecretario de Estado encargado del Despacho de Relaciones Exteriores, 8 de octubre de 1923. AEMARG, “Correspondencia con la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores. México”, Leg. 21, exp. 3, 1923, f. 17.

⁷ Es imposible desconocer, en este punto, la importancia que tuvo, más allá del accionar oficial, la Reforma Universitaria de 1918 en el estrechamiento de los intercambios y los vínculos entre los intelectuales latinoamericanos, sobre todo entre sus representantes más jóvenes (Bergel y Martínez Mazzola, 2010: 119-245).

administradas por asociaciones de particulares constituidas a tal fin. De este modo, el gobierno argentino regulaba y controlaba estas entidades sin asumir por ello un rol activo en su gestación ni un compromiso continuado en su financiamiento. Este, por el contrario, quedaba sujeto a los ingresos de las mismas agrupaciones y a las posibilidades presupuestarias de las instancias gubernamentales. Disuelta en 1876 y nuevamente puesta en vigencia a partir de la presidencia de José Figueroa Alcorta en 1908, la Comisión impulsó de manera considerable la expansión del movimiento bibliotecario en la Argentina y se convirtió paulatinamente en mediadora entre el Estado y la sociedad civil y en su representante frente a los agentes internacionales.

Así parece confirmado en la correspondencia contenida en los legajos de la Secretaría de Relaciones Exteriores mexicana donde, a pesar de que ser numerosas las bibliotecas particulares que solicitaban material bibliográfico de autores o temáticas afines,⁸ se da cuenta de que el ministro plenipotenciario recurrió en 1923 a la Comisión para que distribuyera las publicaciones que se mandarían con destino a las instituciones bajo su jurisdicción. Quedaba incluso a criterio de esta entidad la elección de los beneficiarios ya que, como se establecía en la nota del 20 de marzo, el reparto se haría entre las instituciones “más importantes de la República”. El envío se compuso de un conjunto de 579 volúmenes con un evidente carácter propagandístico que priorizaba las cuestiones informativas y de actualidad por sobre la difusión de la producción literaria nacional. La mayoría de los títulos giraban, de hecho, en torno a tres ejes temáticos: las relaciones con los Estados Unidos y el problema del reconocimiento del gobierno revolucionario, los avances en materia educativa realizados por la Secretaría de Educación Pública y la descripción geográfica y política del país. La inclusión de las colecciones de obras clásicas publicadas por la Universidad se comprende también en el marco de la segunda de estas líneas dado que, más que responder a las necesidades de las instituciones receptoras, su presencia venía a promocionar el trabajo de edición llevado adelante por Vasconcelos para quien “el comienzo de toda lectura culta está en los autores clásicos de la Humanidad” (Vasconcelos, 2000: 83).

⁸ El caso más resonante fue, sin duda, el de la Biblioteca de la Escuela República de México en 1924 a la que se le envió un contingente de setenta y cinco volúmenes de autores mexicanos y de los clásicos mundiales que editaba la Secretaría de Educación Pública. AEMARG, *Correspondencia con varios*, Leg. 24, Exp. 3, 1924, fs. 57 y 58. Hubo, sin embargo, otros pedidos de bibliotecas particulares como, por ejemplo en 1922, la del Centro de Estudiantes de la Escuela Normal de Profesores n.º 2 de Buenos Aires, del Instituto Nacional de Profesorado Secundario Valentín Gómez de esa ciudad, del Jockey Club de Rosario, entre otras.

El envío se inscribía, de esta manera, en la política más amplia de propaganda desplegada por la SEP y su Departamento de Bibliotecas durante toda la gestión vasconceliana. En efecto, se procuró desde allí estrechar los lazos con el extranjero, en especial con los países de habla hispana, para divulgar en ellos la obra cultural y educativa del gobierno mexicano. Desde 1920, la Dirección de Bibliotecas Populares de la Universidad empezó a remitir a los países de América Central y del Sur pequeños lotes de libros, tanto a instituciones como a particulares (Quintana Pali *et al.*, 1988: 219-229). A partir de 1922, con la creación de la Secretaría, esta tendencia se acentuó, tal como lo demuestran los índices recogidos por Adolfo Rodríguez Gallardo (Rodríguez Gallardo, 2015: 155). De acuerdo con ellos, entre 1921 y 1923 se repartieron 1299 volúmenes en concepto de propaganda de México en el extranjero, 1909 fueron entregados a particulares de otros países y 1050 a instituciones. Es decir, que el 22% el total del material bibliográfico estuvo destinado a otras tierras. Cabe señalar que de las organizaciones beneficiadas, el 11% correspondieron a la Argentina, superadas tan solo por las guatemaltecas que recibieron el 21% de los envíos (Sametz de Wallerstein, 1991). El de 1923 fue, sin embargo, el único que se realizó a las bibliotecas populares en su conjunto.

Así como el gobierno mexicano se proponía difundir su propia labor en territorio sudamericano, la Comisión Protectora consideró esta ocasión propicia para hacer lo mismo con el modelo de bibliotecas populares que primaba en la Argentina desde fines del siglo anterior. Su presidente, Miguel Rodríguez, remitió con su respuesta diez ejemplares de la revista oficial del organismo en donde se encontraban sus bases constitutivas, ya que “como entiendo que esta Institución no existe en México, es posible que dicha publicación sea de alguna utilidad para la nación que V.E. representa dignamente”.⁹ Esta intención quedó, no obstante, trunca, dado que era la biblioteca pública sostenida por el presupuesto oficial la que estructuraba el sistema bibliotecario implementado por el Estado mexicano mientras que el concepto de “popular” era utilizado para aludir a las características de sus lectores antes que a su forma organizativa (Agesta, 2016).

⁹ “Carta de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares al Ministro Plenipotenciario de México”, en AEMARG, *Correspondencia con varios*, Leg. 2, Exp. 1, 20 de marzo de 1923, f. 46.

2. Una Argentina textual para América Latina

Si la Comisión había sido reconocida como intermediaria con las entidades privadas en 1923, ella misma se posicionaría como principal representante de las bibliotecas argentinas en octubre 1926 cuando hizo efectivo un envío de poco más de 400 volúmenes a la Biblioteca Nacional de México con el objetivo de inaugurar en ella una sección Argentina. Hasta entonces, las publicaciones eran remitidas por particulares o por sus mismos cuerpos editoriales que se preocupaban, de este modo, de dar proyección latinoamericana a la producción nacional, como bien había observado González Martínez. En el acto inaugural Julio Brandán, secretario de la legación argentina, sostuvo, de hecho, que era la primera vez que se llevaba adelante una iniciativa de este tipo cuyo objetivo era la difusión de la cultura de su país a partir del material impreso destinado a integrar secciones análogas en instituciones de diferentes puntos del globo.¹⁰ Con varios años de demora, la Argentina replicaba la política de propaganda desarrollada por México pero lo hacía de manera menos sistemática y a través de un organismo particular que representaba la función normatizadora del Estado sobre las iniciativas privadas. Aun así, el carácter oficial de la donación no dejaba lugar a dudas y quedó manifestado en el Decreto emitido por el gobierno de Marcelo T. de Alvear el 18 de marzo de 1925 en el que se establecía:

Primero: Que dicha iniciativa (la de la Comisión de Bibliotecas Populares) es laudable y factible; pues la Nación está en condiciones de difundir, por su bibliografía propia, el conocimiento serio del proceso de su evolución, de sus características geográficas y etnográficas; de sus recursos, conquistas y posibilidades económicas; de sus progresos políticos, culturales, artísticos y sociales; contribuyendo así, por el mejor conocimiento, a una más sincera y efectiva vinculación con los demás pueblos civilizados y, en especial, de América.

Segundo: Que esa tarea ha sido ya iniciada con la instalación de Bibliotecas Argentinas en la ciudades de Sevilla, Génova y con la sección gráfica en el Museo Internacional permanente en Bruselas; pero conviene orientar la acción especialmente hacia el Mundo

¹⁰ “Sección argentina en nuestra biblioteca nacional”, *El Libro y el Pueblo*, año 4, n.º 7-25, julio-septiembre 1926, p. 7.

Americano, por la comunidad de origen, de instituciones y por la naturaleza de múltiples problemas similares para las naciones componentes.¹¹

Este documento demuestra que, tal como se ha afirmado en diversas ocasiones (Fraga, 2000: 123-161), el reemplazo de Hipólito Yrigoyen por Alvear en la presidencia implicó un estrechamiento de las relaciones entre ambos países que culminó con la definitiva —y varias veces postergada— creación de la embajada mexicana en Buenos Aires en 1927 y, a nivel cultural, con la firma de un convenio de propiedad literaria impulsado por el embajador Alfonso Reyes. Dicho esto, es necesario recalcar que en el párrafo citado, a pesar de la declarada intención de fortalecer los vínculos americanos, se menciona también que, hasta el momento, las Bibliotecas Argentinas solo habían sido instauradas en el continente europeo, en especial en Italia cuya filiación con la nación sudamericana aparecía recalcada en el resto de la alocución. De esta manera, se ponía de manifiesto una tensión entre discurso y prácticas frecuentemente evidenciada en las relaciones internacionales argentinas: una proclamada vocación latinoamericana de la que se hacían eco intelectuales y políticos, y un acercamiento efectivo en materia económica, política y cultural al viejo mundo.

A la ceremonia de inauguración asistieron el Ministro de la Argentina, el Oficial Mayor de la Secretaría de Educación mexicana Alfredo Uruchurtu, el Rector de la Universidad Nacional Alfonso Pruneda, la Jefe del Departamento de Bibliotecas Esperanza Velázquez Bringas el director de la Biblioteca Nacional Joaquín Méndez Rivas, además varios miembros del Cuerpo Diplomático, altos empleados de la Bibliotecas y de la Secretaría del Ramo y numerosos intelectuales. De esta manera, se confirmaba la relevancia del envío tanto como su carácter oficial. La selección bibliográfica se pretendía, asimismo, representativa de la nación y de sus progresos.¹² Los volúmenes escogidos, que no enumeraremos aquí con exhaustividad, eran heterogéneos y abarcaban aspectos diversos de la cultura de origen. De acuerdo a lo indicado por el mismo Brandán, la selección incluía el relato histórico, la literatura poética, épica y criollista, la producción jurídica y política, la crónica, el análisis sociológico, la dramaturgia y el discurso científico, a partir de sus representantes más conspicuos. Un recorte acorde con la imagen del país, moderno, civilizado y culto, que se pretendía construir en el exterior. Aunque el orador no olvida mencionar a los jóvenes escritores “de vanguardia o de izquierda”, cabe señalar que sus obras no integraron la

¹¹ *Ídem*, pp. 4-5.

¹² “Sección argentina...”, *op. cit.*, pp. 9-10.

colección dado que pertenecían al canon de lo consagrado y, por ello, incuestionable: estos escritores deberían enviar sus textos “por sí mismos, con sincero cariño, para que sus contemporáneos de México sepan cómo vibra y piensa la joven generación argentina”. Este lugar secundario que les asigna Brandán, es refutado en cierta medida por la intervención de Esperanza Velázquez Bringas, quien, además de Sarmiento, destacó el rol de intelectuales como José Ingenieros y los integrantes de la revista *Nosotros* que, como se evidenciaba en los informes confidenciales, habían manifestado desde un principio su simpatía para con los procesos mexicanos.¹³ Diferencia de énfasis que asignaba un puesto central a autores de filiación socialista, y que encontraba su fundamento en la distancia ideológica que existía entre la Argentina liberal alvearista y el México postrevolucionario.

Por último, tanto el espíritu de comunidad latinoamericano forjado a partir del intercambio bibliográfico como su articulación con los principios de la Reforma, constituyeron el eje de la alocución del director de la Biblioteca Nacional Joaquín Méndez Rivas que cerró el acto de entrega. La biblioteca y los libros fueron presentados allí, junto con la escuela, como los bastiones del proyecto educativo popular del Estado. Aunque imprescindible, su existencia no era, sin embargo, suficiente; era el problema de su accesibilidad y de la lectura el principal factor condicionante de su éxito.¹⁴ Estas conclusiones dieron por clausurado el acto de donación con una reflexión de alcance más amplio sobre la función y la dinámica de las bibliotecas que coincidía con el plan de educación popular desplegado por los gobiernos mexicanos y con la tarea desarrollada por la Comisión en la Argentina. La labor civilizadora, integradora y liberadora del libro dependía entonces de la posibilidad de que él llegara a vastos sectores de la población y, para ello, requería de instituciones gratuitas, abiertas y disponibles cuyos acervos incluyeran lo más representativo de la producción latinoamericana.

A pesar de esta confianza compartida en el libro y en la lectura como instrumentos de propaganda nacional y de transformación, este desafío fue resuelto de manera diferente por ambos países. En efecto, los intercambios mencionados hasta el momento, dan cuenta de la existencia de dos sistemas bibliotecarios diferentes tanto en lo referido a su composición como al rol que en ellos asumía el Estado y la sociedad. Muestra de ello resulta, en especial, la donación realizada en 1926 donde, como ya dijimos, fue la Comisión que nucleaba a las instituciones origen privado la que estableció el contacto con la principal entidad bibliotecaria de México asumiendo la representación del Estado argentino.

¹³ “Sección argentina...”, *op. cit.*, p. 13.

¹⁴ “Sección argentina...”, *op. cit.*

3. Conclusiones

La historización de los contactos culturales cumple un rol fundamental en la construcción de un objeto de estudio supranacional que considere los procesos argentinos como parte de otros más amplios de escala, en este caso, continental. (Gorelik, 2004: 121-128) La conformación de los patrimonios bibliográficos de las bibliotecas locales durante la primera mitad del siglo XX requiere de una exploración de los tránsitos regionales que se inscriba también en la problemática de los estudios sobre políticas culturales en América Latina, (Harvey, 2014) prestando especial atención al rol asumido por el Estado, los agentes individuales y las instituciones privadas. El abordaje de los vínculos entre México y Argentina permite, así, avanzar sobre estas cuestiones en una clave comparativa que tiene en cuenta la especificidad de los fenómenos tanto como las tendencias intelectuales y políticas comunes que llevaron a la configuración de un campo de lecturas compartido

A pesar de no contar aún con datos estadísticos suficientes, los catálogos de algunas bibliotecas populares bonaerenses dan cuenta de este interés creciente por la producción latinoamericana que se tradujo en los catálogos a través de la incorporación de material de lectura de dicho origen. En efecto, como sostiene el investigador chileno Eduardo Devés-Valdés (2007), luego del 98 cubano y de la guerra hispanonorteamericana, la intelectualidad en América Latina protagonizó un vuelco desde el “sajonismo” hacia el “latinismo” que los aproximó a los pensadores españoles y que buscó en lo hispano y lo latino un componente identitario que opusiera cierto espiritualismo al pensamiento positivista finisecular. Este factor, sumado al recelo provocado por la voluntad intervencionista norteamericana, fortaleció los intercambios culturales de bienes, ideas y personas entre las naciones americanas. En el contexto de la ampliación de públicos lectores y de extensión de la alfabetización que se estaba produciendo —a ritmos dispares— en México y Argentina y sobre la base de una confianza compartida en el poder civilizatorio de la cultura letrada, el libro ocupó un rol preponderante como factor de legitimación y de difusión cultural también a escala internacional. En palabras de Julio Brandán, se le otorgó entonces desde el Estado y las instituciones civiles la misión inalienable de divulgar:

En cada porción de nuestra patria americana el pensamiento y el espíritu de los mejores hijos de todas las otras partes de ella, para robustecer en los que ya la instituyen y formar en los que no la tienen, la convicción de que todos somos los mismos, que nuestros corazones y nuestras mentalidades son, en realidad, hermanos, y que, herederos de un

solo patrimonio espiritual, crecidos entre iguales contingencias, modelados por el medio con rasgos gemelos...¹⁵

Bibliografía

- Agesta, M. de las N. (2016), *Asociaciones e instituciones culturales: el caso de las bibliotecas en México y Argentina. Trayectos, hipótesis y problemas, en Colaboración entre la Bibliotecología y los sectores productivos y económicos*, México, IIBI-UNAM.
- Bergel, M. y Martínez Mazzola, R. (2010), “América Latina como práctica. Modos de sociabilidad intelectual de los reformistas universitarios (1918-1930)”, en: Altamirano, C. (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina. II. Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX*, Buenos Aires, Katz, pp. 119-245.
- Devés-Valdés, E. (2007), *Redes intelectuales en América Latina*, Santiago de Chile, Instituto de Estudios Avanzados - Universidad de Chile.
- Fraga, R. (2000), “Evolución histórica paralela de la Argentina y México”, en: Robledo Rincón, E. (coord.), *México-Mercosur. Un enfoque desde la relación México-Argentina*, Buenos Aires, Consejo Argentino de Relaciones internacionales, pp. 123-161.
- Gorelik, A. (2004), “El comparatismo como problema: una introducción”, en: *Prismas. Revista de historia intelectual*, año 8, n.º 8, pp. 121-128.
- Halperín Donghi, T. (2001), *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza.
- Harvey, E. (2014), *Políticas culturales en América Latina. Evolución histórica, instituciones políticas, experiencias*, Madrid, Fundación Autor.
- Meyer, J. (1992), “México: Revolución y reconstrucción en los años veinte”, en: Bethell, L. (ed.), *Historia de América Latina*, t. 9, Barcelona, Crítica, pp.146-180.
- Paradiso, J. (1993), *Debates y trayectoria de la política exterior argentina*, Buenos Aires, GEL.
- Pita González, A. (2003), “Las revistas culturales como fuente de estudio de redes intelectuales”, México, CIALC-UNAM.
- Disponible en: https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjN_4zAjuzUAhVKgZAKHVRnArEQFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cialc.unam.mx%2FRevistas_literarias_y_culturales

¹⁵ “Sección argentina en nuestra biblioteca nacional”, *El Libro y el Pueblo*, año 4, n.º 7-25, julio-septiembre 1926, p. 7.

[%2FPDF%2FArticulos%2FLas revistas culturales como fuente de estudio de redes intelectuales.pdf&usg=AFQjCNHdCj6WrnJZ4waemoJ_0gEziLmzVQ.](#)

- Quintana Pali, G.; Gil Villegas, C. y Tolosa Sánchez, G. (1988), *Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940*, México, Dirección General de Bibliotecas.
- Rodríguez Gallardo, A. (2015), *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición*, México, UNAM.
- Sametz de Wallerstein, L. (1991), *Vasconcelos. El hombre del libro. La época de oro de las bibliotecas*, México, IIBI-UNAM.
- Simonoff, A. (1996), *La UCR y la política exterior. Análisis de cien años de discurso radical*, La Plata, UNLP-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. [Tesis de maestría inédita]
Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/1772/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- Vasconcelos, J. (2000 [1938]), *El Desastre*, México, Trillas.
- Weinberg, L. (2009), “Pedro Henríquez Ureña, intérprete de la Revolución mexicana”, en: *XV Coloquio de Investigación. América Latina y la Revolución Mexicana*, México, CIALC, pp. 73-87.
- Yankelevich, P. (1997), *Miradas australes: propaganda, cabildeo y proyección de la Revolución mexicana en el Río de la Plata, 1910-1930*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Yankelevich, P. (2000), “Política, negocios y poetas. Un rastreo en los orígenes de las relaciones entre México y Argentina”, en: Robledo Rincón, E. (coord.), *México-Mercosur. Un enfoque desde la relación México-Argentina*, México, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales, pp. 33-50.

Temas de la historia argentina contemporánea en clave de soberanía, autonomía e identidad

Silvia T. Álvarez¹, Sebastián Ciccone¹, Miriam Cinquegrani¹, Aldana Clemente¹,
Leonardo Del Río¹, Lourdes Ramos Irazoqui¹, Valentina Riganti¹

En la Argentina, el principio de soberanía ha sido recurrentemente empleado por parte de los gobiernos, los actores de la sociedad política y la sociedad civil, para expresar o demandar poder o derechos de actores diversos; ejercer control sobre espacios, recursos o bienes; y legitimar, avalar o cuestionar cursos de acción política interna o externa. La soberanía significa, al interior del estado, la expresión de la “voluntad” popular y, en el ámbito externo, el control sobre sus fronteras, la igualdad jurídica con otros estados, la integridad territorial, la no sumisión a actores externos. En este último sentido, se vincula con la noción de autonomía, en tanto supone actuar sobre la base de metas propias realizadas a partir de un libre accionar sin condicionamientos externos. Asimismo, soberanía y autonomía, se vinculan con la identidad. Esta última, entendida como ideario capaz de sintetizar imágenes, símbolos o representaciones que de alguna manera remiten a la constitución de un proyecto común y que encuentra sus raíces en el pasado. Refiere a un conjunto de atributos que definen en términos hegemónicos a una comunidad política que se inserta en el ambiente internacional y que se conforma a partir de estructuras discursivas heredadas que pueden ser alteradas en función de la reconstrucción social de la que participan variados actores desde espacios y valores diferenciados.

Entre mediados del siglo XX e inicios del siglo XXI, soberanía, autonomía e identidad atravesaron la historia argentina, aunque con significados y fines distintos, influidos por

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur, correos electrónicos: alvarezti@bblanca.com, csciccone@gmail.com, miriam.cinquegrani@uns.edu.ar, aldana_clemente@outlook.com, leio.delrio17@hotmail.com, lurdi.ra@gmail.com, valen.riganti@gmail.com

modos determinados de interpretar la realidad. Así, la defensa de la soberanía, muy especialmente para el estado de bienestar propuesto por el justicialismo fundacional (1946-1955), representaría un medio de salvaguardar la autonomía frente a las políticas de poder, principalmente aquellas emprendidas por Estados Unidos desde mediados del siglo XX, tanto en el marco del sistema multipolar que regiría hasta la Segunda Guerra Mundial, el bipolarismo propio de la Guerra Fría, como frente a las oportunidades y desafíos de la Globalización en los albores del siglo XXI. A partir de entonces, la soberanía se presentó como un medio de legitimación de sus políticas, aún en el marco de modelos de estado y escenarios internacionales distintos, fuera para adscribir a un modelo de sociedad mundial (1989-1999), o para cuestionarlo y buscar caminos para superar modelos de dependencia (2003-2015), conjugando también la defensa de la autonomía y la construcción identitaria. De acuerdo con esta perspectiva, soberanía, autonomía e identidad pueden ser entendidas como construcciones de carácter simbólico articuladas por el discurso que se elabora y reelabora como resultado de la voluntad y actividad de múltiples actores y que buscan interpretar, conservar o transformar una realidad dada.

Si bien, soberanía, autonomía e identidad han estado presentes en análisis históricos y de relaciones internacionales en general, recién en los últimos años, y en el marco de una Nueva Historia Política, han comenzado a ser considerados y estudiados como objeto de estudio y marcos necesarios para responder a la revisión y análisis de políticas generales de estado. En tal sentido, las críticas a las políticas de las grandes potencias, al dominio histórico del centro sobre la periferia y al imperio de las reglas y comportamientos del capitalismo, han contribuido a instalar a la soberanía, la autonomía y la identidad como mecanismos reivindicatorios o legitimadores de políticas estatales, de un poder de, un control sobre o un modo de concebir acciones políticas generales.

Así, en las últimas décadas, han proliferado estudios de carácter teórico que proponen la necesidad de una revisión de categorías políticas a la luz de los discursos globalizantes y la propia revisión de las ciencias sociales en general (Gellner, 1989). En esa dirección, si se admite la historicidad de las ideas, debemos considerar que todo concepto es una construcción que debe ser comprendido en el contexto histórico en el que se inscribe (Skinner, 2007: 13). Esto supone, además, que el abordaje de los conceptos; en tanto son instrumentos de poder atravesados por discursos, reviste especial importancia dado que permite comprender no sólo el significado de los mismos sino las reales intenciones de los enunciadores que han de ponerse en relación con las prácticas políticas asociadas. En este sentido, las prácticas que intervienen en la construcción política y la producción del discurso constituyen una fuente privilegiada en

tanto se encuentran constituidas por estrategias de poder destinadas a la creación y legitimación de un determinado orden social. La intención de todo discurso es lograr el apoyo de sectores cada vez más vastos de la sociedad para que las alternativas de ordenamiento, de distribución y de acumulación sean adoptadas de un modo natural. Con esa intención, el enunciador tiende a hacer creíble y elegible una determinada interpretación del mundo, de su funcionamiento y de sus reglas (Di Tella *et al.*, 2001: 192-194).

Los análisis de las relaciones —correspondencia, correlato, coherencia— entre el discurso y la acción política en distintos contextos, permiten explicar en clave político-cultural, y a la luz de la necesaria revisión de categorías de análisis universales, las historias nacionales de estados periféricos que, históricamente, han buscado diversos caminos de construcción política.

En última instancia, el análisis de los principios de soberanía, autonomía e identidad contribuyen a responder a un histórico trilema para América Latina; a saber, la relación entre estado, soberanía, aspiraciones de una integración regional eficaz y la búsqueda de autonomía en el plano internacional (Sanhauja, 2012). En ese marco, la propuesta general del Proyecto de Investigación “Estado, soberanía, autonomía, identidad: perspectivas históricas de la Argentina contemporánea (segunda mitad del siglo XX-principios del siglo XXI)”, se dirige a analizar tales categorías desde la perspectiva de actores gubernamentales, políticos y/o sociales. En ese sentido, el objetivo de esta ponencia es presentar los ejes históricos que integran el Proyecto desde sus respectivos objetos de estudio y marcos de análisis, dando cuenta de problemáticas en torno a la soberanía, la autonomía y la identidad en diferentes contextos y teniendo en consideración los actores intervinientes, sus formas de enunciación y su accionar político.

La historia en sus ejes

Desde mediados del siglo XX, en el marco de un mundo bipolar representado por la guerra Fría, la defensa de la soberanía, muy especialmente desde el estado de bienestar propuesto por el justicialismo fundacional, representaría un medio de salvaguardar la autonomía frente a las políticas de poder. Esta soberanía, con el transcurrir de los años, se mostraría particularmente vinculada a Malvinas y un instrumento de lucha política, un símbolo en disputa para los diferentes sectores de la sociedad política argentina, pero al mismo tiempo de construcción identitaria.

Hacia fines del siglo XX, en el escenario de la Posguerra fría y la globalización aparecían nuevos centros de poder como resultado de un proceso que tendía a la multipolaridad. La agenda internacional agregaba a las tradicionales problemáticas político-militares, las cuales perdían relevancia, temas vinculados al crecimiento de la economía de mercado, el progreso tecnológico, el bienestar social, la protección del medio ambiente, la autonomía nacional y la identidad cultural. Se trataba de cuestiones que incluían una transformación espacial de las relaciones y las transacciones sociales, generando flujos y redes transcontinentales o interregionales que afectan, en última instancia, al ejercicio del poder. La consideración de la sociedad civil como actor destacado y la importancia asignada a sus vinculaciones con actores estatales y extraestatales, propiciaba la existencia de otros escenarios decisionales, donde las relaciones internacionales en particular se resignifican.

Desde las grandes potencias, bajo el liderazgo de Estados Unidos, el objetivo del “nuevo orden mundial” consistía en mantener un sistema regido por la paz y la seguridad, pues ello permitiría liberar los recursos humanos y materiales necesarios para los fines propuestos, siendo la extensión de la democracia y el mercado —cuya ideología es el neoliberalismo— centrales en una agenda que se presenta como global. En este contexto, se generaba un creciente compromiso de los Estados en redes regionales y globales, que conducía a un cuestionamiento del alcance de la autoridad estatal.

El neoliberalismo ganaba espacios sosteniendo la existencia de relaciones transfronterizas y transnacionales que buscaban relativizar el principio de soberanía estatal y el Estado como actor central. Se presentan actores múltiples con características variadas, una agenda diversificada, el protagonismo de los temas económicos, y la posibilidad de un sistema interdependiente ante las amenazas y oportunidades comunes en un sistema global. A la luz de un mundo interdependiente —y en el cual cobran importancia instituciones transnacionales y transgubernamentales que, como tales, implicaban movimientos de bienes y personas a través de las fronteras estatales—, el principio de soberanía, fundamentalmente asociado a la autonomía, y la propia identidad en un mundo globalizado, es reconsiderado (Nye y Donhau, 2000: 12; Keohane, 2003).

Sin embargo, mientras la década del 90 estuvo dominada por el “encanto” del fin de la Guerra Fría, el triunfo del liberalismo y la democracia, los derechos humanos y el mercado —asociado al liderazgo de Estados Unidos en América Latina—, hacia los albores del siglo XXI se iniciaba un cuestionamiento de aquel “orden de cosas” y comienza a configurarse una etapa vinculada al rol protagónico del Estado y, con éste, un retorno de la política. Se abre paso a la necesidad de emprender acciones dirigidas a modificar las relaciones de poder con

las grandes potencias y el Centro en general, como lugar general de referencia del conocimiento con proyección universal. En este nuevo camino, estado, región y soberanía se resignificaban como objeto de enunciación de una nueva noción de la política, en busca de nuevas formas de relación intra y extraregión. Se trataba de un Pacto Social a través del cual se buscaban establecer reglas de juego, bases necesarias de cualquier accionar político, lo cual implica la reformulación de nociones asociadas al poder, en términos de quién lo posee y sobre qué áreas/espacios se ejerce, en la búsqueda de una identidad basada en la revisión del pasado y la cultura en general.

Asimismo, la atención de Estados Unidos hacia la guerra global contra el terrorismo, la debilidad de las Naciones Unidas como organismo garante del derecho internacional, el impacto del capitalismo en general —y el neoliberalismo en particular— a nivel político-social, cultural y medioambiental, así como la creciente diversificación de los vínculos económicos y comerciales de los países, condicionada por los liderazgos emergentes (Brasil, India, Rusia, China y Sudáfrica), constituirían el marco para una mayor autonomía de la región de América Latina. (Serbin, 2010). Desde allí se revisa el rol de las ideologías, la concepción del Estado mínimo y el alineamiento automático con las grandes potencias, particularmente Estados Unidos, en la búsqueda por redefinir el rol del Estado y las vías de su inserción internacional. Así, la integración regional adquiere una dimensión política porque trata de poner en evidencia que los Estados asumen decisiones propias y, por tanto, no están sometidos a influencias externas.

Como correlato de la globalización y de la Posguerra Fría, proliferarían los nacionalismos, los integrismos religiosos, así como distintas reacciones de naturaleza racista y xenófoba y, en un sentido más amplio, nuevas formas de reivindicación de las minorías “étnico nacionales” y “lingüístico culturales”, con lo cual se produce una revisión de la propia democracia, tradicionalmente adscripta a los principios del liberalismo. El ciudadano en el neoliberalismo, fundamentalmente un actor político portador de un voto en una democracia predominantemente vertical, progresivamente cedía lugar a un conjunto de actores conscientes de sus derechos y defensores de los mismos a través de distintos canales de expresión. Así, los movimientos sociales (pueblos originarios, afrodescendientes, ecologistas, homosexuales, campesinos sin tierra, entre otros), heterogéneos en su integración y posiciones ideológicas, enmarcaban nuevas realidades que expresan fenómenos de exclusión y desigualdad sociocultural. La política, en sus expresiones múltiples, se torna cultural y se expresa en el plano societal.

En términos de relaciones de poder, la soberanía, en crisis en el marco de la hegemonía de la globalización neoliberal, reingresa consecuentemente a un campo esencialmente político.² Mientras los Estados reivindican soberanía como ejercicio de sus derechos, los actores sociales lo hacen como sujetos constituyentes, avalados e impulsados por el propio protagonismo que adquiere la democracia en el marco de la Posguerra Fría. Pero, además, Estados y actores sociales se reconocen como parte de una integración regional que se presenta ante el sistema extrarregional como soberana. Mientras se busca reivindicar un *locus* de poder, entra en escena el tópico de la soberanía para demandar y ejercer el control sobre lo propio.

Teniendo en cuenta los cambios reseñados en la segunda mitad del siglo XX, presentamos a continuación, a partir de las categorías de soberanía, autonomía e identidad, respectivamente, las perspectivas de abordaje que se desarrollan en el marco del Proyecto.

La soberanía: de la integridad territorial a la soberanía interdependiente

Las soberanías

Desde la instauración del sistema westfaliano, la soberanía ha sido un elemento esencial del estado-nación que definió la dinámica de las relaciones interestatales hasta mediados del siglo XX y, partir de entonces, se iniciaría en un período de progresiva crisis. En el escenario interno, debido al crecimiento de una maquinaria institucional necesaria para responder a la complejización que adquiere la realidad social, económica y científico-tecnológica. Pero también, como consecuencia de la progresiva tendencia a estructurar el sistema de representación de intereses a través de entes especializados en torno a criterios sectoriales o transectoriales. En el ámbito externo, a causa de los acelerados procesos de interdependencia, transnacionalización y regionalización, que involucran el aumento de la interconexión mundial.

En la Argentina, el principio de soberanía ha sido recurrentemente utilizado por los actores gubernamentales para legitimar modalidades de inserción en el sistema internacional. Su defensa, muy especialmente para el estado de bienestar propuesto por el justicialismo fundacional, representó un medio de salvaguardar la autonomía frente a las políticas de poder,

² Sobre el rol de la soberanía en América Latina y diferentes perspectivas: Serbin (2010), Álvarez (2012a, 2012b), Legler (2013).

principalmente aquellas emprendidas por Estados Unidos desde mediados del siglo XX. La soberanía, entonces, se constituyó en principio fundamental de la Doctrina de la Tercera Posición, sostenida por Perón. En los 90, uno de los desafíos para los actores gubernamentales herederos de aquel peronismo, consistió en buscar, desde la conformación de un estado neoliberal que suponía limitaciones a la soberanía, los canales de conciliación entre el imperativo de lograr la inserción en el sistema internacional y la necesidad de demostrar a la comunidad doméstica los beneficios de aquélla.

Esta propuesta se dirige a establecer las relaciones entre las variables “soberanía” y “modalidad de inserción en el sistema internacional” por parte de los presidentes justicialistas través de la historia, Juan Domingo Perón (1946-1955 y 1973-1974) y Carlos Saúl Menem (1946-1999), a fin de demostrar que el uso del término soberanía sirvió siempre para explicar una modalidad de inserción internacional signada por criterios realistas, y legitimar cursos de acción en el escenario doméstico.

Nos remitimos a los conceptos elaborados por Stephen Krasner sobre soberanía interna y soberanía estatal. La primera es definida como la autoridad en el interior de un estado que remite al pueblo —en cuanto en él reside el poder constituyente— quien confiere poder de dominación a sus representantes a fin del ejercicio concreto del poder constituido. La soberanía estatal es analizada por este autor desde tres perspectivas: westfaliana, legal e interdependiente. La soberanía westfaliana es definida como “el atributo del estado basado en la exclusión de protagonistas externos en las estructuras de autoridad de un territorio dado”. Se presenta como un acuerdo institucional para organizar la vida política, fundado en dos principios: la territorialidad y la exclusión de actores externos de las estructuras de autoridad interna, que constituyen los únicos árbitros de la conducta legítima. Finalmente, la soberanía legal se vincula con los conceptos de igualdad jurídica e independencia de los estados y la soberanía interdependiente se refiere a la capacidad de las autoridades públicas para regular el flujo de información, ideas, bienes, gentes, sustancias contaminantes o capitales a través de las fronteras estatales (Krasner, 2001: 14 y ss.).

El abordaje de esta investigación se enmarca, en principio, en el campo discursivo, inscripto en la lógica de la pertinencia. Es definido como un escenario esencialmente temático, relacionado con la búsqueda de legitimación de un particular orden de cosas, ya que pretende hacer creíble y elegible una determinada interpretación del mundo, de su funcionamiento y de su actuación en él. Los discursos se remiten a los provenientes del Poder Ejecutivo, principal formulador y ejecutor de la política exterior, y constituyen un punto de partida para explicar los cursos de acción en el escenario internacional.

En este recorrido histórico cobran relevancia dos dimensiones de análisis la soberanía como integridad territorial y la soberanía como control a través de las fronteras, abordajes que en este proyecto se focalizan en tiempos y espacios puntuales.

La integridad territorial: Islas Malvinas

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el reclamo argentino sobre las Islas Malvinas se convirtió en uno de los ejes de la política exterior, en tanto que a partir de ese período distintos actores de la sociedad civil comenzaron a visibilizar su posicionamiento, adoptando un rol activo en la construcción de la Cuestión Malvinas.³ El reclamo de la Argentina ante la Organización de las Naciones Unidas⁴ (ONU) en torno al control británico de las Islas Malvinas se mantuvo constante desde su incorporación en dicho organismo. Tal es así, que entre 1947 y 1963, Argentina formuló 27 reservas (Lanús, 2000: 487-488). Un gran antecedente que permitió el fortalecimiento del reclamo argentino fue la sanción de la Resolución 1514 (XV) el 14 de diciembre de 1960, “un hito en materia de descolonización” que permitió a nuestro país “la oportunidad de tratar la cuestión de las Malvinas en este ámbito multilateral (Lanús, 2000: 459).⁵ El accionar de la ONU en busca de poner fin al colonialismo llevó a la creación del Comité Especial Encargado de Examinar la Situación con Respecto a la Aplicación de la Declaración de la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales en 1961, el cual abordaría la situación de Malvinas por medio del Subcomité III. Pero, sin dudas, otro hito fue la resolución 20/65 de la Asamblea General de la ONU, que reconoció la existencia de una disputa de soberanía entre el Reino Unido y la Argentina en torno a las Islas Malvinas y que dicha disputa se enmarcaba en una situación colonial, que debía ser resuelta teniendo en cuenta la resolución 1514 (XV), donde se estableció el objetivo de eliminar toda forma de colonialismo.

La complejidad de este fenómeno se acentúa aún más si consideramos que Malvinas se enarbó como uno de los pilares de la identidad nacional, alimentada por una perspectiva ‘territorialista’ que entiende que la ausencia de control efectivo del Estado argentino en suelo

³ La expresión Cuestión Malvinas alude a los aspectos políticos, diplomáticos, jurídicos, económicos e incluso culturales que engloban la disputa por las islas del Atlántico Sur. Para más información, véase: Ciccone (2015).

⁴ En adelante ONU.

⁵ Para más información sobre la Resolución, véase: Bologna (1989).

isleño representa un ‘faltante’ para la ‘complitud’ del ser nacional argentino (Escudé, 1987). Inmersa dentro de esta lógica, Malvinas se presenta así como un eje transversal que atraviesa las distintas claves que rigen este proyecto de investigación: la soberanía, la autonomía y la identidad. Frente a ello, y partiendo de esta concepción es que surge otro de los ejes de análisis, el cual busca analizar la construcción de representaciones sociales en torno a Malvinas por parte de uno de los actores domésticos, los medios de comunicación, actores políticos (Borrat, 1989) capaces de intermediar entre el público y sus gobernantes, que actúan como vehículo de narración de identidades. Enmarcado temporalmente entre las décadas del sesenta y setenta, se estudia *Crónica*, diario porteño fundado en 1963, que desde sus comienzos adoptó un rol activo en favor de la recuperación del Archipiélago.⁶

La investigación propuesta plantea un entrecruzamiento entre la Nueva Historia Política (Sabato, 2007) y la Historia Cultural (Kircher, 2005). Como tal, se vale de herramientas metodológicas cualitativas provenientes de diferentes disciplinas, a fin de lograr un abordaje integral del objeto, que complemente la reconstrucción histórica del período, centrando atención en los hechos en los que este diario estuvo involucrado, con un análisis discursivo que identifique y deconstruya las representaciones sociales que el diario alimenta en sus ediciones. Por tal motivo, resulta fundamental la incorporación de las distintas herramientas propuestas por el Análisis Crítico del Discurso, en la línea de Teun van Dijk (1997), atendiendo a los elementos textuales y estructurales del diario.

Al ser el diario el objeto de estudio, el corpus documental principal a través del cual se trabaja esta propuesta son las ediciones publicadas por *Crónica* durante el período temporal antes mencionado. Sin embargo, una propuesta de estas características implica también la utilización de una gran variedad de fuentes entre las que se puede mencionar las siguientes: publicaciones de otros medios de comunicación, libros autobiográficos y textos biográficos periodistas del diario,⁷ civiles involucrados en los hechos y funcionarios del estado argentino,

⁶ La participación del diario se materializó en diferentes acontecimientos entre los cuales podemos mencionar el vuelo del piloto civil Miguel Fitz Gerald a las Islas, en 1964; el “Operativo Cóndor”, por el cual un grupo de militantes desvió un avión a Malvinas, en 1966; el vuelo de Fitz Gerald —ya como empleado del diario— y Héctor R. García (dueño del medio gráfico) a la capital isleña, en 1968, para entrevistar a Lord Chalfont, por entonces Ministro de Estado en el *Foreign Office*; y la campaña mediática impulsada por *Crónica* para reconquistar Malvinas, en 1974.

⁷ Asimismo, debido a la escasez de material biográfico de periodistas del diario, la elaboración de entrevistas semiestructuradas a los/as protagonistas representa una herramienta de vital importancia para la reconstrucción del actor objeto de estudio.

discursos y archivos del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo de la Nación y documentación de inteligencia argentina y documentación diplomática argentina, estadounidense y británica.

La soberanía interdependiente: la explotación sexual

Los años 90 se caracterizaron por la instalación del modelo político y económico de la Nueva Derecha a nivel mundial y una política exterior nacional basada en los postulados estadounidenses de “libre mercado”, “Democracia” y “Derechos Humanos”. Asimismo, la globalización, que enmarcó este período, se caracterizó por la coordinación del accionar político de diversos Estados a través de instituciones supranacionales, las cuales conmovieron las estructuras de esos Estados. Esta vinculación estrecha entre países y organismos, implicó cambios al interior de los primeros a partir de la firma de tratados multilaterales que los “comprometieron”: es el caso de los protocolos y convenciones sobre Derechos Humanos de las mujeres. Sin embargo, este proceso tuvo efectos contradictorios: la firma de estos tratados no implicó necesariamente su cumplimiento, principalmente por el carácter regresivo de las reformas aplicadas, a las cuales la nueva inserción internacional estaba atada. Como plantea Saskia Sassen (2003), estos aspectos de las políticas económicas afectaron particularmente a los países del Sur y favorecieron el surgimiento y crecimiento de unos circuitos denominados “conrageografías de la globalización”, entre los cuales pueden incluirse el tráfico de mujeres destinadas a la explotación sexual. Así, la movilidad de personas y flujos por circuitos ilegales —pero amparados en la legalidad— en el marco de una sociedad en crisis, permite explicar la articulación de los tres niveles de análisis planteados, al tiempo que la violación sistemática de los Derechos Humanos de un sector de la población —en forma de explotación sexual— es la problemática que le da relevancia a este estudio, planteando tensiones entre la soberanía westfaliana y la soberanía interdependiente (Krasner, 2001).

En este contexto, la coordinación interestatal a través de instituciones supranacionales generó cambios al interior de los estados nacionales, particularmente de la Argentina a partir de su adhesión a una serie de tratados de defensa de los Derechos Humanos de diversos sectores, en particular de las mujeres. Sin embargo, las posibilidades de materialización de dicha protección se vieron limitadas por la implementación de unas reformas de tipo estructural que profundizaron la desigualdad social y sexual —mediante el proceso de feminización de la pobreza— y tendieron a la pauperización de la población y ruptura del lazo social. En

este contexto, la explotación sexual de mujeres, entendida como la utilización sexual de una persona en provecho de un/a tercero/a, se vio favorecida por dichos factores.

La localidad de Bahía Blanca, ubicada en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, fue atravesada por los procesos de reforma estructural en forma directa. Los mismos provocaron un acelerado incremento en la desocupación, caída en la productividad de los sectores económicos agrícola-ganadero e industrial, y una intensa fragmentación del trabajo, que implicó el empobrecimiento de sectores medios y de bajos ingresos, entre otras consecuencias. En la ciudad, además, el proceso afectó de manera particular porque se caracterizó por tener una tasa de actividad económica ligada a los servicios y actividades comerciales, con un enclave industrial relacionado con el polo petroquímico y el sector agropecuario. Además, por su ubicación geográfica —la vinculación con flujos de movilidad de personas desplazadas de su lugar de origen por su empobrecimiento, bienes y dinero, y hallarse a medio camino entre el sur petrolero y las rutas del litoral atlántico—, la ciudad fue articuladora entre dos polos de explotación sexual: uno asociado a la movilidad en la costa atlántica —Mar del Plata, Necochea— de la provincia de Buenos Aires —a su vez asociada mediante su conexión a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las redes transnacionales—; otro en conexión con la “ruta del petróleo” del sur, principalmente evidenciado en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Asimismo, cabe destacar que la ciudad estuvo vinculada históricamente con los puertos de Ingeniero White y Puerto Belgrano y era cabecera de la región y capital de distrito, ambas localidades donde la explotación sexual estuvo muy visibilizada ya que las dos constituyen zonas portuarias con una gran cantidad de flujos de población masculina.

Esta investigación, que se dirige a analizar la problemática de la explotación sexual en Bahía Blanca en la década del 90, se inserta en el campo de los estudios de género desde una perspectiva feminista que entiende la prostitución/explotación sexual como violación a los Derechos Humanos de las mujeres. Se trabaja con los conceptos de *globalización* (Castells, 2000), *contrageografías de la globalización* (Sassen, 2003), *Derechos Humanos* (ONU, 2015) y *explotación sexual* (Molina, 2010; Cobo, 2017) y soberanía (Krasner, 2001). El marco teórico incluye la noción de *representación* (Chartier, 1990) y *lógica de las pertinencias y de las consecuencias* (Krasner, 2001), abordaje que permite mostrar las relaciones (correspondencia, contrastes o tensiones) entre lo que se dice y lo que se hace, al tiempo que evidenciar quiénes dicen y quiénes hacen en el ámbito de la acción social y política-estatal. Para esto, se analizan fuentes de diverso tipo: desde tratados internacionales hasta legislación nacional, provincial y local, junto con el plan estratégico de Bahía Blanca, archivos judiciales, artículos del diario y entrevistas.

Autonomía

La autonomía es uno de los ejes a partir de los cuales es posible analizar la Historia de la política exterior Argentina desde la segunda mitad del siglo XX. En líneas generales, autonomía quiere decir “autogobierno”, “autorregulación”, “autodominio”, ser autónomo implica tener el control de los propios asuntos. En este sentido, la autonomía se diferencia de la soberanía en que, siguiendo a Vigevani y Ramanzini (2014: 521) en vez de estar enraizada en la noción jurídica de soberanía, la autonomía es para países como Argentina un concepto político, un instrumento para salvaguardarse de los efectos más nocivos del sistema internacional.

En este sentido, la discusión sobre la búsqueda y el ejercicio de la autonomía constituye un tema que atañe como problemática especialmente a los países periféricos, dado que los países centrales no necesitan reflexionar sobre la misma al contar con la capacidad de decisión de forma innata.

Para países como la Argentina, la autonomía tiene al menos dos particularidades: una es que a lo largo de las últimas décadas se ha convertido en una categoría identitaria de la política exterior más allá del signo político-partidario de sus gobernantes y otra, es que, a pesar de esta centralidad, desde los años 70 del siglo XX hasta la actualidad, la autonomía no ha tenido una única interpretación teórica. El contenido y los límites de la categoría han sido variables dependiendo de la interpretación que cada gobierno hizo en el tiempo y en cada área de su agenda política.

Teóricamente es posible distinguir al menos tres interpretaciones generadas en nuestro país. La primera, de Juan Carlos Puig en los años ochenta, entendió la autonomía como un modo alternativo de acción para estados sin poder y para revertir la condición de “periferismo permanente” (Puig, 1984: 35). Desde su perspectiva, la autonomía era la capacidad de decisión máxima que un Estado puede alcanzar teniendo en cuenta los condicionamientos impuestos por el exterior y la misma podía alcanzarse reconociendo y haciendo uso de los “márgenes de maniobra” que las potencias brindan. Una segunda interpretación propia de los años noventa fue generada por Carlos Escudé, quien enarbó un concepto de autonomía despojado de valores políticos y asociado a su teoría de “Realismo Periférico”. En este, la autonomía fue evaluada a partir de los costos y beneficios de no confrontar con la potencia, a partir de un análisis de la capacidad real del país para hacerlo. Esto redujo su interpretación a un cálculo utilitarista y pragmático, en el que la no confrontación, asociada a la actuación del lado del país con mayor poder político y económico, acababa facilitando el accionar externo del país

periférico y posibilitando alcanzar niveles óptimos de crecimiento y desarrollo. Una tercera interpretación surgió en los trabajos de Roberto Russell y Juan Gabriel Tokatlian (2010) en los años 2000. Los autores identificaron que, ante las nuevas circunstancias mundiales, la autonomía estaba transitando de una definición por contraste (típica de los 90) a otra que se construye “con” otros. Siguiendo su forma de entender la autonomía, los países periféricos asociados entre sí tendrían más posibilidades de lograr autonomía que si se lo propusieran aisladamente desde posiciones independientes (Miranda, 2005: 54). Por eso el enfoque responde al nombre de “autonomía relacional” y puede entenderse como una autonomía “en o de conjunto”.

Estas distintas interpretaciones teóricas se han plasmado en la historia contemporánea argentina desde el retorno de la democracia hasta la actualidad y han subsistido en la agenda de política exterior del país aún dentro de un mismo gobierno tanto en su praxis política como discursiva. El análisis de la agenda en política exterior y sus variaciones a lo largo del tiempo, respecto de temas como las relaciones establecidas con Estados Unidos, el proceso de integración regional, la cuestión de la deuda externa y el FMI y la seguridad hemisférica, permiten señalar el rol de la autonomía y su relevancia para explicar los cambios y continuidades en el tiempo.

Para realizar este abordaje, se emplea una metodología cualitativa y al análisis de fuentes características de la historia. De este modo, para la parte discursiva tenemos en cuenta los discursos presidenciales ante la Asamblea de Naciones Unidas y ante la Asamblea Legislativa Nacional (así como también los correspondientes a los Ministros de Relaciones Exteriores que suplantaban al presidente en algunos casos). Mientras que, para analizar la praxis política, se recurre a la firma de convenios y pactos, participación en cumbres internacionales, cartas de intención con el FMI y encuentros presidenciales.

En este sentido, la relevancia de la autonomía reside en que permite problematizar y analizar la historia contemporánea de la política exterior argentina señalando cambios y continuidades y constituyéndose en un aporte integral de la historia a las ciencias sociales en general.

Identidad

La noción de identidad nacional es una categoría analítica que nos permite entender el devenir político de nuestro pasado y presente, y constituye la base de los intereses de un Estado y, consecuentemente, uno de los componentes claves en el proceso de toma de decisiones en la política doméstica, así como en el posicionamiento en el escenario internacional.

Tradicionalmente, las explicaciones sobre el accionar de los Estados y las dinámicas de la política exterior estuvieron asociadas a un importante determinismo materialista, sin embargo, la identidad nacional —definida como una construcción social fundada en creencias, percepciones y valores— deviene una categoría analítica de importancia en el estudio de la política en la medida que constituye la base de los intereses de un Estado y consecuentemente uno de los componentes claves en el proceso de toma de decisiones y en el posicionamiento de un Estado en los escenarios interno e internacional (Wendt, 2005).

Cabe preguntarse, pues, de qué manera la identidad nacional puede configurar los intereses estatales y de este modo orientar la política de un Estado, y cómo se construye esa identidad. Para responder al primer interrogante cabe tener en cuenta las relaciones entre la construcción de la identidad y las prácticas sociales que plantea Federico Merke (2008). El primer tipo de relación consiste en pensar la identidad como una herramienta que los sujetos, en este caso los Estados, utilizan para interpretar al mundo que los rodea y moldear las acciones en consecuencia (*Dime cómo interpretas el mundo y te diré el significado que le das a tus acciones*). El segundo tipo de relación apunta a la construcción de la identidad de un sujeto a partir de su relación con el “otro”. En este caso, se pone el acento más que en el contenido de la identidad, en la relación entre identidades en tanto que el comportamiento de un sujeto dependerá de las similitudes o diferencias que tenga con el “otro” (*Dime quién/cómo es tu otro y te diré cómo te comportas*). Finalmente, el tercer tipo se vincula con la voluntad o el deseo de un sujeto de interpretar un rol, es decir construirse una identidad, y la apropiación de normas de conducta que van asociadas a ese rol. (*Dime cuál es tu rol y te diré cómo te comportas*). De lo expuesto, se pueden inferir dos aspectos de la identidad nacional que contribuyen a moldear los intereses de un Estado y a revelar su posicionamiento en la comunidad política; uno cognitivo, es decir la manera en que un Estado percibe e interpreta el mundo, y uno social que se vincula con la autopercepción del Estado y su definición en relación a otros así como el que rol asume en la comunidad internacional.

En esa construcción adquieren protagonismo en los años 90 los medios de comunicación, como escenarios privilegiados en torno a los cuales se construye un discurso basado en la libertad como principio interno a la sociedad que, al mismo tiempo, se hace eco de los cambios que registra el sistema internacional y, a través del cual la identidad se resignifica. En tal sentido, la *Revista Noticias*, uno de nuestros objetos de estudio en este nivel de análisis, ingresa en el escenario periodístico como uno de estos medios que permite abordar vías de construcciones identitarias desde la revisión de la historia argentina en el marco de la propia historia del sistema internacional.

Por otra parte, la identidad proporciona la base de reconocimiento entre ciudadanos y en ese sentido permite comprender las dinámicas de inclusión y exclusión dentro de un estado por cuanto la ciudadanía no se presenta de manera homogénea.

Entendemos ciudadanía como aquella condición que posee un individuo en una comunidad y que comprende derechos y responsabilidades. El ejercicio de tales derechos debiera estar garantizado constitucional e institucionalmente por el Estado con la finalidad de construir y fortalecer una comunidad política. No obstante, existe un tipo de ciudadanía que podemos definir como ciudadanía de segunda o bien ciudadanía deteriorada y que se asocia a un sector de la población que no goza del ejercicio de la totalidad de sus derechos sean civiles, sociales políticos o económicos, tal es el caso de las personas con discapacidad, un colectivo tradicionalmente excluido de los espacios de participación cuyos derechos, en el pasado como en la actualidad, se encuentran vulnerados.

En Argentina, si bien el Estado nacional ha asumido diversos compromisos internacionales en relación a derechos humanos y la discapacidad y a nivel nacional se cuenta con una amplia legislación al respecto, la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad no es reconocida en la práctica. La Constitución Nacional como diferentes instrumentos internacionales de protección, contemplan derechos específicos y obligaciones concretas a los Estados en favor de las personas con discapacidad. El artículo 75 inciso 23 de la Constitución Nacional prevé que el Congreso debe legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por ella y por los tratados internacionales, en particular respecto de las personas con discapacidad. Entre los diferentes instrumentos que gozan de jerarquía constitucional (artículo 75 inciso 22), el más relevante en la materia es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (que adquirió jerarquía constitucional mediante la Ley n.º 27044). Se trata del primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, que regula derechos y obligaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en condiciones de igualdad. Este tratado se suma a la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (adoptada en el año 1999 y aprobada en nuestro país por la Ley n.º 25.28), que tiene por objetivo prohibir toda forma de discriminación. A pesar de ello, según *el informe del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, órgano de expertos que supervisa el cumplimiento, por parte de los Estados, de las obligaciones que éstos asumieran al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su informe sobre Argentina observa con preocupación las dificultades, tanto en la práctica como en la legislación, para armonizar la Convención con*

la legislación nacional, sobre todo en lo atinente a relativo al igual reconocimiento de la persona con discapacidad ante la ley (ONU, 2012). Asimismo, en lo que se refiere a la educación, los problemas observados son mayores. Según el Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, la realidad es otra. En el 2012, la sociedad civil, en el Informe Alternativo ha presentado oficialmente por la Argentina ante las Naciones Unidas para dar cuenta del estado de seguimiento de la convención afirma que: “el Estado Argentino incumple su obligación internacional de garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva asentados en los principios generales de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”.⁸ La implementación de este principio se ve limitado, en la práctica por la prevalencia de barreras de todo tipo que impiden que las personas con discapacidad accedan al sistema educativo en condiciones de igualdad y no discriminación con el resto de estudiantes.⁹

El estudio de la legislación en materia de discapacidad, de los tratados internacionales, de los informes relativos al cumplimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y de las políticas públicas llevadas a cabo por el estado argentino nos permitirá entonces develar el lugar que ocupa este colectivo en la idea de identidad nacional en los distintos momentos de la historia argentina.

Reflexiones finales preliminares

El interés y la importancia de los temas que se desarrollan en este proyecto giran en torno a la problemática histórica relativa a cuál ha sido el rol del estado, la soberanía, la autonomía y la

⁸ REDI *et al.* Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad 8° período de sesiones / evaluación sobre argentina Informe alternativo situación de la discapacidad en argentina – 2008/2012 presentado de manera conjunta por: REDI -CELS - FAICA - FENDIM – ADC, p. 55.

⁹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, aprobadas por el Comité en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012), p. 6.

identidad para actores gubernamentales, políticos y/o sociales, en los términos que todos ellos contribuyen a explicar aspectos diversos de la historia argentina contemporánea, sea para reclamar el poder de determinados actores, el control sobre ciertos espacios y recursos, o la legitimidad de determinados cursos de acción. Se trata, en este sentido de explicar procesos históricos, que registran cambios en la concepción de la soberanía, la autonomía y la identidad, cuyo análisis, consideramos, ha de contribuir a la presentación de nuevas perspectivas para el estudio de dinámicas decisionales, políticas gubernamentales y políticas estatales, en general.

En este planteo, y a partir de los supuestos generales de la Nueva Historia Política, se proponen abordajes que apuntan a estudiar la sociedad política y los diferentes actores políticos que intervienen o buscan influir en los espacios de poder —entre los que participan actores gubernamentales, actores políticos en general y sociedad civil—, pero también, desde la Nueva Historia Cultural se conciben los abordajes propuestos como parte de una producción socio-cultural, en tanto los discursos son las producciones simbólicas.

Partiendo directamente de los actores y de cómo éstos observan, perciben e interpretan su realidad, los investigadores que integran el grupo, de acuerdo a sus objetivos de estudio y elecciones teóricas específicas utilizan los aportes de autores diversos, entendiendo que el discurso guía, condiciona, influye o busca influir en los cursos de acción política. En otros términos, los distintos actores no reaccionan ante el mundo que los rodea sino que lo hacen frente a la “imagen” del mundo que poseen.

En el caso del presente proyecto, se atenderá, en un sentido amplio, a la relación entre la definición/descripción de una realidad, así como las acciones políticas, entendiendo que una política no es sólo la resultante de las circunstancias objetivas que configuran el contexto externo, ni de los intereses de los agentes que toman las decisiones respectivas, sino de la definición que hace el actor de ese contexto, considerando que el discurso, y las prácticas políticas se encuentran entrelazados, ya que se construyen en y a través de espacios de poder específicos (Merke, 2008) o en la búsqueda de influencia sobre los mismos.

Bibliografía

Álvarez, S. T. (2012a), “La soberanía estatal en perspectivas contemporáneas: del centro a la periferia y del poder a la resistencia”, en: *Cuadernos Americanos*, 141, julio-septiembre, pp. 147-174.

- Álvarez, S. T. (2012b), “Las soberanías del Mercosur”, en: Bernal Meza, R. y. Álvarez, S. T. *América Latina: integración e inserción*, Santiago-Bahía Blanca, Universidad de Santiago de Chile (IDEA-USACH).
- Bologna, A. B. (1989), *Los derechos de la República Argentina sobre las islas Malvinas, Georgias del Sur (San Pedro) y Sandwich del Sur*, Buenos Aires, EDIAR.
- Borrat, H. (1989), *El periódico, actor político*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Castells, M. (2000), “Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los derechos humanos”, en: *Isegoría*, n.º 22, pp. 5-17.
- Chartier, R. (1990), “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones”, en: *Punto de Vista*, Buenos Aires, n.º 39, pp. 43-48.
- Ciccone, C. S. (2015), “‘MALVINAS 2 - INGLATERRA 1’ Representaciones sociales de argentinos e ingleses en la cobertura del diario *Crónica*. Mundial de México 1986”, tesis de grado no publicada, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Di Tella, T. et al. (2001), *Diccionario de ciencias sociales y políticas*, Buenos Aires, Emecé.
- Escudé, C. (1987), *Patología del nacionalismo: el caso argentino*, Buenos Aires, Tesis.
- Gellner, E. (1989), *Cultura, identidad y política*, Barcelona, Gedisa.
- Keohane, R. (2003), “Governance and Democratic Accountability”, en: Held, D. y Koenig-Archibugi, M. (eds.), *Taming Globalizations: Frontiers of Governance*, London, Polity Press, pp. 130-159.
- Kircher, M. (2005), “La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica”, en: *Revista Historia*, n.º 10, pp. 115-122.
- Krasner, S. D. (2001), *Soberanía, hipocresía organizada*, Barcelona, Paidós.
- Lanús, A. (2000), *De Chapultepec al Beagle. Política exterior argentina: 1945-1980*, Buenos Aires, Emecé.
- Legler, T. (2013), “Posthegemonic Regionalism and Sovereignty in Latin America: Optimists, Skeptics, and an Emerging Research Agenda”, en: *Contexto Internacional*, vol. 35, n.º 2, pp. 325-352.
- Merke, F. (2008), “Identidad y política exterior. La Argentina y Brasil en perspectiva histórica”, en: *Sociedad Global*, n.º 2, pp. 142-161.
- Miranda, R. (2005), “Sobre los fundamentos internacionales de la política argentina: teoría y realidad”, en: *Invenio*, noviembre, pp. 47-60.
- Miranda, R. (comp.) (2011), *Política exterior. Conceptos y enfoques en torno a Argentina*, Rosario, Ediciones Pia.
- Nye, J. y Donahue, J. D. (eds.) (2000), *Governance in a Globalizing World*, Washington D.C., Booking Institution Press.

- Puig, J. C. (1984), *América Latina: políticas exteriores comparadas*. Tomo I, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Rapoport, M. (2000), *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*, Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- Russell, R. y Tokatlian, J. G. (2010), *Autonomía y neutralidad en la globalización. Una readaptación contemporánea*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Russell, R. (1994), *Los ejes estructurantes de la política exterior argentina: apuntes para un debate*, Buenos Aires, FLACSO.
- Russell, R. (2010), “La Argentina del segundo centenario: ficciones y realidades de la política exterior”, en: Russell, R. (ed.), *Argentina 1910-2010. Balance de siglo*, Buenos Aires, Taurus, pp. 227-307.
- Sabato, H. (2007), “La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada”, en: Palacios, G. (coord.), *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina*, México, Siglo XXI.
- Sanahuja, J. A. (2012), “Regionalismo post-liberal y multilateralismo en Sudamérica: El caso de UNASUR”, en: Serbin, A.; Laneydi Martínez y Ramanzini H. J. (coords.), *El regionalismo “post-liberal” en América Latina y el Caribe: nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos. Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe*, Buenos Aires, CRIES, pp. 19-72.
- Sassen, S. (2003), *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Serbin, A. (2010), “Regionalismo y soberanía nacional en América Latina: los nuevos desafíos”, en: *CRIES*, n.º 15, pp. 5-27.
- Skinner, Q. (2007), *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Van Dijk, T. (1997), *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós.
- Vigevani, T. y Júnior, H. R. (2014). Autonomia, integração regional e política externa brasileira: Mercosul e Unasul. *Dados*, 57, pp. 517-552.
- Wendt, A. (2005), “La anarquía es lo que los estados hacen de ella. La construcción social de la política de poder”, en: *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, n.º 1, marzo, 47 páginas.

Relaciones y tensiones entre imperialismo, género y clase: las viajeras británicas entre los siglos XIX y XX

Eleonora Ardanaz¹, María Julieta Giacomelli², Virginia Lazzari¹, Sasha Quindimil¹,
Mariela Rayes¹, Magalí Segovia¹, Juan Soria¹, Leandro Wallace¹

1. Introducción

Este trabajo pretende dar a conocer los lineamientos principales del objeto de Investigación del P.G.I denominado “Relaciones y tensiones entre imperialismo, género y clase: las viajeras británicas entre los siglos XIX y XX”. El mismo posee antecedentes en el área a partir de los estudios y análisis —formalizados en distintos P.G.I— que han tenido como objetivo el abordaje de diferentes cuestiones vinculadas a las mujeres británicas durante el transcurso del siglo XIX y comienzos del XX. Más allá de ciertas variaciones propias de la especificidad de cada proyecto, es posible rastrear un hilo conductor en el trabajo de todos estos años que apunta a la visibilización de las mujeres —en este caso en británicas— como sujetos históricos activos. Ciertamente lo que se intenta no es sólo dar cuenta de su presencia en diversidad de ámbitos —económico, político, educativo, científico, periodístico, literario— sino también complejizar la mirada sobre los sujetos generizados, rompiendo cualquier tipo de lógica esencialista en relación a los sexos.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: eardanaz@bvconline.com.ar, vikylazzari@hotmail.com, sashiquindi@hotmail.es, marirayes@gmail.com, magalissegovia@hotmail.com, juanm.soria@live.com, leaweco@yahoo.com.

² Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), correo electrónico: mariajulietagiacomelli@gmail.com.

El presente proyecto de investigación tiene como objeto de estudio el fenómeno de las visiones femeninas del imperio y la construcción de la alteridad, desde una posición marginal, en tanto mujeres en un mundo de hombres. Se trata de revisar las percepciones y narrativas por parte de sujetos marginados por su género, ya que la viajera escritora participa del proceso cultural en términos de excepción. La originalidad de esta indagación reside en poner a disposición de los lectores de nuestra lengua un corpus textual —tanto de fuentes de primera mano como de material bibliográfico específico— que se encuentra mayormente en lengua inglesa pues es producido desde los centros de poder.

Esperamos contribuir a la comprensión del imperialismo como empresa que involucra también un proceso de representación de uno mismo y del otro, de construcción de identidades, en palabras de Pratt (2011: 21), como un proceso que construye significados desde el centro imperial y con sus propios términos. Como sociedad periférica creemos útil revisar las bases sobre las que se funda un sistema de dominación que nos tiene como parte integrante. Las estrategias colonizadoras se extienden y utilizan a grupos sociales, definidos en función de la clase, el género y la etnia. En tanto el género analiza las estructuras de poder, las teorías feministas tienen aún mucho que aportar al tema. Como resultado en parte de la crisis de la metanarrativa moderna que coincidió con la culminación del proceso descolonizador, así como con la segunda oleada feminista que puso de manifiesto el descontento de muchas historiadoras de las mujeres que vieron su trabajo relegado a los bordes de la historia social, ha habido una preocupación constante por parte de ciertos sectores académicos, por incorporar aquellas voces que, hasta entonces, habían sido ocultadas bajo un discurso esgrimido desde el centro. De este modo, la periferia ha ido cobrando importancia a partir de la elaboración de las teorías postcolonialistas y de la historia de las mujeres, que se vale de la perspectiva de género, exigiendo la necesidad de reescribir la historia en términos generales. A partir de esta confluencia de intereses es que estos temas se han revelado como fructíferos.

No se trata exclusivamente de centro y periferia sino de poder y subordinación, de relaciones que originan el imperialismo, el clasismo y el sexismo, en las que raza, clase y género se entrecruzan de forma que no pueden ser entendidas como partes de una realidad sino como una red en la que se conjugan dinámicamente, pudiendo ser de apoyo o contradictorias y conflictivas. Como señala Lugones:

La modernidad ha conceptualizado a la raza como engenerizada y al género como racializado de manera particularmente diferenciadas entre los Europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas no blancas. La raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género, ambos son ficciones poderosas (2003: 44).

2. Una perspectiva distinta al abordaje del Imperialismo

La empresa de expansión imperialista fue un proceso que afectó a gran parte del mundo, de modo que para 1914 el 84,4% estaba controlado por los europeos. Ésta quedó registrada en múltiples escritos de variada índole, entre los que se cuentan, en primer término, los diarios de viajes, como también registros de hombres de negocios y compañías comerciales y relevos de científicos. Las fuentes que recogen las impresiones y experiencias de europeos en el mundo colonial construyeron su objeto como un prisma multifacético. Entre el siglo XVII y el XIX se dio el auge de las empresas exploratorias y científicas que dieron forma al conocimiento morfológico del mundo moderno, proceso éste que estimuló el desarrollo de una amplia gama de disciplinas, como el mapeo, la taxonomía, la climatología, el perfeccionamiento de los métodos de medición. Sin embargo, no fue solo un conocimiento de tipo científico, universalmente válido y objetivo sino que estaba arraigado en su contexto de surgimiento, influido por ende por los saberes y concepciones previos de los hombres y también mujeres que protagonizaron esa empresa de aventura. El saber fue un instrumento de explotación colonial que estructuró, entre otras cosas, un sistema de clasificación de las razas. De ahí que revisar los relatos de viajes que plasmaron formas de mirar los nuevos espacios y su mundo social, resulte de interés para determinar cómo se construyó la percepción que los europeos erigieron del resto del mundo para justificar su dominio. Occidente ve, conoce, nombra y clasifica.

Estos relatos conformaron un espacio de representación que siempre estuvo marcado políticamente. La expansión europea requirió de una serie de mitos que la avalaran. En tal sentido, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la teoría del buen salvaje que postula una exaltación de la vida natural exenta de los vicios de la civilización y que refleja un ambiente en el que los recursos se encuentran al alcance de la mano permitiendo la supervivencia de los sujetos sin grandes esfuerzos, comienza a declinar. En su lugar cobra fuerza una nueva concepción de la relación entre los individuos y la naturaleza, que insiste en superar las dificultades que la misma presenta, como garantía del progreso de las naciones. Más aún, este estímulo a la voluntad individual para lograr el dominio de la naturaleza, encuentra su correlato en la creación de una especie de voluntad social que la ciencia utilizará a partir de la creación de estadios de desarrollo de las sociedades —salvajismo, barbarie y civilización. Surge así un nuevo arquetipo del Otro: “...el de la pereza de los aborígenes, individuos y sociedades relativamente distantes y retrasados —frente a los europeos— por no haber sabido a tiempo, descubrir los valores absolutos del trabajo, contentándose con lo justo para sobrevivir...”

(Hernández Sandoica, 1992: 121). Por otro lado, la agresión imperialista de finales del siglo XIX hará un uso extensivo de la retórica de género exaltando la importancia de la masculinidad y virilidad en las empresas llevadas adelante por las potencias colonialistas. El uso de estereotipos en relación a los hombres indígenas como más “afeminados” que los británicos, legitima su dominio. Esto, como sostienen Caine y Sluga, se constituye en una extensión más de la subordinación de las mujeres a los hombres en Gran Bretaña (Caine y Sluga, 2000: 136). Ciertamente se califican de femeninas a determinadas regiones y “...se hablaba de la seducción del Continente de Color, que espera la penetración y el dominio” (Tosh, 1994: 197).

Ahora bien, una aproximación simplificada a la historia de la formación del imperialismo británico a través de sus agentes múltiples nos señala que las mujeres ocuparon un lugar marginal, atrapadas en los convencionalismos de la ideología de la domesticidad victoriana, que se extendió al período eduardiano. Sin embargo, cabe señalar que existieron mujeres viajeras —aunque en número menor al de los hombres— que formaron parte de estas experiencias y jugaron un rol importante en la elaboración del discurso de la otredad. El gobierno británico alentó su participación en la colonización, buscando reproducir los vínculos sociales y las costumbres morales de la metrópoli. La creciente incidencia de mujeres que viajaban estaba relacionada con la noción de “deber” femenino de la clase media. Como señala Robinson:

Antes de la era imperial, las mujeres eran percibidas como demasiado valiosas y biológicamente débiles para viajar a menos que sea necesario, pero con el advenimiento de imperialismo, y especialmente el colonialismo, se les exigió emprender más y más viajes como parte de su deber hacia la familia y el país (1991: 1).

Ante esta convocatoria se presentaron diversas y complejas respuestas. Por un lado, mujeres cuya presencia se limitó a cumplir con el rol asignado por la autoridad (iglesia, gobierno, sociedades científicas, esposo) y por otro, aquellas que formando parte de las corrientes feministas decimonónicas decidieron apoyar al imperialismo en tanto les dio la posibilidad de ocupar espacios vedados en sus países de origen, además del reconocimiento que merecieron por su esfuerzo y colaboración con la Nación, lo que ayudó a reforzar sus posturas sufragistas.³ Por el contrario, otro grupo, se mostraba muy crítico frente al proceso colonizador, desde

³ “Los movimientos feministas de toda Europa abrazaron [el imperialismo]... el patriotismo y la identidad nacionalista permitieron a las mujeres políticamente activas organizarse y articular demandas políticas desde su condición de mujeres” (Caine y Sluga, 2000: 18).

diversas posturas ideológicas que se amalgamaban con el feminismo, como el socialismo, el pacifismo, y las corrientes humanitarias.

Así pues, observamos que la relación entre mujeres, feminismo e imperialismo, se caracterizaba por su heterogeneidad. No es posible hallar una respuesta unívoca; lo que prevalece en este punto es la complejidad de relaciones que se establecieron entre la sororidad femenina, la fidelidad a la nación y la pertenencia de clase. En este sentido es que cobra interés analizar las producciones escritas de mujeres victorianas que, por diversidad de motivaciones —religiosas, familiares, científicas, políticas— residieron en zonas colonizadas y plasmaron sus experiencias en una serie de textos.

3. Diferentes motivos, diferentes experiencias y percepciones

Como señalamos en el apartado anterior, la presencia de las mujeres británicas en las colonias no puede explicarse a partir de una única causa, sino que responde a situaciones variadas. En este sentido, las relaciones que se establecen entre ellas y los habitantes del lugar difieren en virtud del rol que estén desempeñando.

En líneas generales podemos advertir que aquellas que viajaron acompañando a sus maridos como administradores coloniales, tuvieron escaso contacto con las poblaciones locales, con excepción del vínculo que se establecía con el personal de servicio. Las responsabilidades domésticas que estas mujeres tenían, por lo tanto, conspiraron para mantenerlas dentro del enclave colonial, distante de las poblaciones locales. Esta situación no es la que vivían las mujeres que se establecían como misioneras puesto que ellas convivían en las mismas aldeas junto con los pobladores locales. Este contacto más cercano también es posible observarlo en aquellas mujeres que viajaron por motivos científicos y/o exploratorios.

Ahora bien, ¿cómo se traduce esta situación en las producciones escritas de estas mujeres? La construcción de un mítico “africano” significaba la negación de cualquier diversidad. En general, se creía que todos los africanos se parecían entre sí físicamente, y estaban poseídos “... de no mayor individualidad que otras criaturas que viven en rebaños: si se examinan sus mentes, siempre se encontrará la misma astucia, curiosidad, pereza y naturaleza bondadosa” (Bolt: 1971: 142).

A modo de aproximación podemos señalar que en general las mujeres que tuvieron poco contacto con los nativos, no advierten las diferencias étnicas entre los distintos grupos; hablan de un único sujeto que a veces denominan como *el africano* o *el negro*. Tal es el caso de Zelie

Colville que habla de “la simpleza del hombre negro” (1893: 341). Esta situación es la misma que plantea Constance Larymore, cuando habla de la amabilidad universal que está presente en los habitantes de Nigeria. Hablando de lo que se vive en una de las calles más concurridas del lugar señala: “una lluvia incesante de saludos sonrientes me serían dados. Y esto de ninguna manera es un homenaje a ningún encanto mío personal. Cualquier viajero, de piel negra o blanca, recibe el mismo trato, es una cuestión de rutina” (Larymore, 1908: 118). Cabe señalar, sin embargo, que el único contacto directo que tuvo Larymore con personas del lugar fue a partir del vínculo que establecía con quienes colaboraban con su traslado o con los emires que le fueron presentados en virtud de ser esposa de un funcionario británico.

En contrapartida, encontramos el caso paradigmático de Mary Kingsley, quien en sus viajes de exploración por África Occidental pudo establecer algunas diferencias entre las comunidades que allí habitaban. En relación a esta cuestión sostuvo “A menos que se viva entre los nativos, nunca se los conocerá” (Kingsley, 1899: 103). Esta convivencia le permitió sostener que, para un cabal conocimiento de las diferencias entre las comunidades locales, debían tenerse en cuenta factores raciales, climáticos y culturales.

Es importante señalar que, si bien la convivencia con los habitantes del lugar permitió profundizar el conocimiento de los mismos, esto no se traducía necesariamente en la construcción de una relación simétrica. Así, por ejemplo, aquellas que viajaban al continente africano por motivos religiosos lograban establecer un contacto permanente con las distintas comunidades, debido fundamentalmente a que residían en las mismas aldeas; pero siempre se dejaba entrever la superioridad moral británica. Mary Slessor, misionera escocesa establecida en Calabar, postulaba cierto espíritu maternal frente a sus “hijos” africanos. Se trata de una especie de “imperialismo maternal”, basado no tanto en una cuestión racial, sino, como dijimos antes, en lo moral.

De este modo, podemos observar que la presencia de mujeres británicas en las colonias, lejos de poder analizarse a partir de un perfil único y homogéneo, reviste sus particularidades. Esta complejidad queda ilustrada en la diversidad de escritos que constituyen las fuentes principales de nuestro objeto de estudio. A continuación, haremos un breve comentario sobre las mismas.

4. El Proyecto Imperialista y las producciones escritas femeninas

Como señalamos anteriormente, uno de los aspectos principales en los que se basa nuestro Proyecto de Investigación tiene que ver con el abordaje de los escritos que dejaron aquellas

mujeres que, por diversidad de motivos, residieron en algunas de las colonias del Imperio Británico. Así como mencionamos la variedad de situaciones que permiten explicar su presencia allí, también debemos adelantar que esta complejidad se encuentra presente al analizar los libros que escribieron en virtud de su estadía en estos territorios.

De este modo nos encontramos con algunos textos que se podrían calificarse como diarios de viaje, que sintetizan la experiencia de algunas de estas mujeres desde que parten de Inglaterra hasta que retornan a su país de origen, describiendo las experiencias, impresiones y valoraciones sobre su permanencia en las colonias. En este sentido y a modo de ejemplo, podemos mencionar “Round the Black Man’s Garden” de Colville, “Recollections of Central America and the West Coast of Africa” de Foote, “Seventeen Years in the Yoruba Country” de Hinderer y “A Resident’s Wife in Nigeria” de Larymore.

Junto a estos escritos encontramos otros de tipo religioso que apuntan a comunicar los trabajos realizados en las colonias y que en su mayoría tienen como destinatarios a las autoridades eclesiásticas -de ahí que muchos de ellos figuren en magazines religiosos. Este es el caso de las producciones de Slessor “Triumphing over superstition”, “The awakening in the Cross River” y “Concerning advance work in West Africa”.

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, existieron mujeres que viajaron al continente africano como miembros de Sociedades Científicas. Estos escritos, de carácter más formal, fueron presentados en Gran Bretaña con una repercusión ciertamente mayor a otras producciones: El caso de Kingsley con “Travels in West Africa: Congo Francais, Corisco and Cameroons” y “West African Studies” son una muestra acabada de ello.

Por último, debemos señalar aquellos informes realizados por mujeres que fueron presentados al gobierno británico, en relación a las condiciones de vida de la población local a partir de la existencia de ciertos conflictos coloniales: “Report of a Visit to the Camps of Women and Children in the Cape and Orange River Colonies” de Hobhouse y “Report on the Concentration Camps in South Africa by the Committee of Ladies Appointed by the Secretary of State for War” de Garret Fawcett.

Cabe señalar, además, que los escritos presentados por estas mujeres les otorgaron una voz y un acceso a una audiencia que de otro modo no habrían adquirido. Algunas de ellas habían estructurado su vida en función de los cambios en los deberes públicos de sus maridos, pero lograron retener cierta autonomía divulgando libros basados en sus propias experiencias. Existía una fascinación por el imperio entre varias mujeres ociosas de clase media y alta en Gran Bretaña, que era una extensión del gusto victoriano por los cuentos de aventuras en lugares lejanos y “exóticos”. En el caso de las misioneras, los destinatarios superaban la

barrera de clase, pero quedaban circunscriptas a la iglesia. Un caso particular lo constituyen los trabajos de aquellas mujeres que —como Kingsley— obtenían gran popularidad en una audiencia variada, incorporando a aquellos interesados en las narrativas de viajes del imperio, dedicados al comercio, la ciencia y la política. Varios de sus artículos se publicaron en influyentes periódicos de la época, incluidos *The Spectator*, *The National Review*, *The Fortnightly Review*, *Manchester Chamber of Commerce Monthly Record*, *British Empire Review* y otras revistas especializadas.

Lejos de ser una enumeración taxativa de las fuentes a analizar, lo que pretendemos es señalar que la complejidad manifestada en el apartado anterior —acerca de las causas de la presencia de mujeres británicas en las colonias— tiene su correlato en las distintas producciones escritas que ellas llevaron adelante, ya sea a nivel formal, de contenido y de difusión de las mismas en su país de origen.

5. Conclusión

Los relatos de viajes constituyen una fuente privilegiada para analizar la historia de la expansión europea en sus múltiples aristas: políticas, económicas, culturales, científicas. En lo que se refiere a la historia de las mujeres, una primera fase de los trabajos realizados sobre las viajeras tuvo que ver con demostrar su existencia, a pesar de las restricciones que pesaban sobre ellas, pues raramente figuraron entre los académicos y naturalistas que viajaron por el mundo. Ahora bien, se ha escrito una abundante bibliografía sobre la narrativa de mujeres victorianas en el mundo de habla inglesa, más no es así en nuestro país. De este modo, el desafío reside en escribir sobre viajeras británicas en el mundo colonial, pero desde la periferia.

En nuestro caso, se buscará analizar las formas en que estas mujeres, en virtud de su raza y clase, fueron autorizadas por el imperio a instalarse en las colonias. Para ello se analizarán fuentes documentales de la época y bibliografía especializada, en su mayoría de origen británico. Estas narrativas —que recogen las percepciones femeninas del imperio y su construcción del Otro— son elaboradas por sujetos que, en virtud de su género, ocupan un lugar marginal dado que participan de este proceso en términos de minoría.

Nuestro objetivo consiste pues no sólo en hacer visible su presencia en las colonias como parte de un mecanismo de acción estatal, llevado adelante por el gobierno británico en el desarrollo de su empresa imperialista, sino reconocer el carácter heterogéneo de las mujeres viajeras británicas a partir de distintos tipos de procesos de subjetivación presentes en ellas.

Por otro lado, y como señalamos en el desarrollo de la ponencia, daremos cuenta de la diversidad de narrativas en función de los roles que ellas cumplieron en las zonas colonizadas y de la actitud que tomaron en relación a la política imperialista implementada. Este análisis nos permitirá determinar la existencia o no de una mirada generizada en relación al mundo colonizado y sus habitantes.

Por último y a modo de cierre de lo que es la presentación de nuestro objeto y problema de estudio, el núcleo de nuestro análisis consiste en profundizar el estudio de los distintos dispositivos que refuerzan y consolidan la relación poder-subordinación desde la periferia. Para ellos nos valdremos de los escritos de mujeres británicas que encontraron en el proyecto imperialista una manera de salir del espacio doméstico tradicional.

Bibliografía

- Bolt, C. (1971), *Victorian Attitudes to Rac*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Caine, B. y Sluga, G. (2000), *Género e Historia: mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea.
- Colvile, Z. (1893), *Round the Black Man's Garden*, Edimburgo, Blackwood.
- Foote, Mrs. Henry Grant (1869), *Recollections of Central America and the West Coast of Africa*, London, Newby.
- Garret Fawcett, M. *et al.* (1901), *Report on the Concentration camps in South Africa by the Committee of Ladies Appointed by the Secretary of State of War*, Durban.
- Hernández Sandoica, E. (1992), *Colonialismo. 1815-1873*, Madrid, Síntesis.
- Hinderer, A. (1872), *Seventeen Years in the Yoruba Country*, London, Seeley, Jackson and Halliday.
- Hobhouse, E. (1901), *Report of a Visit to the Camps of Women and Children in the Cape and Orange River Colonies*, London, Friars Printing Association.
- Kingsley, M. (1964 [1899]), *Frank Cass & Co. Ltd.*, Oxon & New York.
- Kingsley, M. (1982 [1897]), *Travel in West Africa*, London, Virago.
- Larymore, C. (1908), *A Resident's Wife in Nigeria*, London, Routledge.
- Lugones, M. (2008) "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial", en: Mignolo, W. (comp.), *Género y descolonialidad*, Buenos Aires, Del Signo, pp. 13-42.
- Pratt, M. L. (2011), *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Robinson, J. (1991), *Wayward Woman. A Guide to Woman Travelers*, Oxford, Oxford University Press.

Tosh, J. (1994), “What Should Historians Do with Masculinity? Reflections on 19th Century Britain”, en: *History workshop*, n.º 38, pp. 179-202.

Aspectos académicos y pedagógicos en los entramados discursivos de Eduardo Mallea

Martín Aveiro¹

Introducción

La filósofa y lingüista búlgara, Julia Kristeva (1988), afirma que la literatura es el terreno privilegiado en que se ejerce el lenguaje. Por su parte, en trabajos anteriores sobre la obra de Eduardo Mallea (Domínguez, Iriarte, Iriarte, Lértora y Rosake, 2011), se pone en valor la utilización de las fuentes literarias para la investigación. Así, a partir de estas nociones generales, pretendemos realizar un primer acercamiento al entramado discursivo del autor bahiense con la finalidad de encontrar algunos aspectos académicos y pedagógicos presentes en sus textos como formas de objetivación de la razón práctica.

Mallea, desde sus primeros ensayos como *Historia de una pasión argentina* de 1937, nos brinda detalles autobiográficos e imaginarios de su paso por la escuela. Cuestión que había sido notada por Rafael Gagliano, en sus “Consideraciones de la adolescencia en el período” (1995), artículo que es parte del trabajo dirigido por Adriana Puiggrós: *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. No obstante, aquí pretendemos ahondar un poco más acerca de las claves sobre las cuales se asientan sus discursos. Pues, nos permite contrastar su trayectoria en un instituto británico privado, en el Colegio Nacional de Bahía Blanca y, más tarde, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, se referencia en los ascendientes sarmientinos de su padre sanjuanino, que se encuentran en el

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: martin.aveiro@uns.edu.ar.

libro *Recuerdos de Provincia* (1850), y del que pareciera tener ciertas continuidades para pensar la educación, sobre todo por el antagonismo civilización o barbarie que, más tarde, desmonta. O, mejor, en la oposición entre lo extranjero y lo nativo que Mallea cataloga de holganza criolla frente al carácter serio y decidido de aquellos otros.

Para el escritor del sudoeste bonaerense la indolencia de los profesores argentinos del Colegio Nacional, que le enseñaban gramática o aritmética se contraponían al látigo de una corpulenta australiana, llamada Mrs. Hilton, que mantenía en orden el instituto inglés. Y, a su vez, la firme personalidad nórdica de sus condiscípulos contrastaba con la pereza nativa. Así, Mallea llegó a justificar los castigos físicos, aunque más tarde reconociera sus engaños, que contraponía a los bostezantes profesionales que le enseñaban con desgano las disciplinas escolares: “Si antes había aprendido en inglés quien era San Martín, aquí comencé a olvidarlo tenazmente” (Mallea, 2001: 18). Lo cual, manifiesta, a su vez, una problemática frecuente en las escuelas secundarias de las primeras décadas del siglo XX como fue la falta de formación pedagógica de sus profesores, con mayor énfasis en sus diversas especialidades que en el ejercicio docente y en sus lógicas de diferenciación (Braslavsky y Birgin, 1992; Diker y Terigi, 1997).

Cuestiones que nos sirven, a modo de ejemplo, para focalizar en nuestro objeto de estudios para el recorrido de las obras de este escritor y que pretendemos problematizar desde el contexto epocal, histórico-político, en que se inscriben. De este modo, nos ubicamos en un cruce interdisciplinario que se radica en el campo amplio de las humanidades. En ese marco, abordamos lo académico, en tanto dispositivo de saberes, y lo pedagógico, en tanto dispositivo de enseñanzas y aprendizajes que son atravesadas por instancias educativas institucionalizadas, formales y no formales. El discurso literario, en este sentido, se compone de elementos experienciales e imaginarios, vivenciales y ficcionales, para brindarnos, en su estética de lenguajes, la posibilidad de desentramar hilos de comprensión en la madeja de relaciones que establece Mallea entre su obra y su propia trayectoria educativa, vivenciada entre Bahía Blanca y Capital Federal. Son esas ciudades las que inspiran la composición de su escritura. Allí, sitúa paisajes, imágenes, y reflexiones de su transcurrir por la escuela y su crítica, en ocasiones radical, hacia los ámbitos académicos.

Yo no puedo enseñar, yo no puedo – ni quiero – obligar ningún pensamiento...

Mallea, efectivamente, se rebela contra la profesión de enseñante. Se corre de cierta obsesión pedagogizante, desde sus raíces pedantescas. Sentía cierta execración por los eruditos y pasión por los creadores, abominaba a los letrados y admiraba a quienes admitían amanecer sobre ignorancias, se horrorizaba frente a la intelectualización mecanizada de los que están sentados sobre el sitial de sus letras. Criticaba a los petulantes grises, hombres vacuos, que habían sido sus profesores en la Facultad de Derecho, por su falta de humanidad y de pasión, su modo sin vida como vivían y enseñaban, su privación de vida. Por eso se negaba a enseñar, a instruir, y pretendía tan sólo conmover (Mallea, 2001). Ahora bien, ¿qué puede significar, en la discursividad malleana, conmover?, ¿qué implicancias puede tener un efecto de conmoción frente a uno de instrucción o de enseñanza? ¿qué aspectos distintos movilizan en los sujetos ambas nociones que Mallea insiste en diferenciar?

La palabra conmover contiene una polisemia que es preciso aclarar. Pues, puede ser utilizada para algo que perturba, violenta, inquieta, altera, a individuos o a sociedades. También se aplica, en la clínica médica, para significar un trastorno en el cerebro que puede llevar a la pérdida de conocimiento y memoria en casos extremos. Aunque, por otra parte, es usada como sinónimo de emocionar, enternecer, mover a com-pasión. Es decir, a-pasionar y, tal vez, este sea el sentido más fuerte que Mallea le quiso dar a su término. Sin embargo, no tendríamos que descartar los otros significantes, incluido el patológico, porque el autor pretende combatir las razones con emociones establecidas en reminiscencias originarias. En clave platónica, para él la ciencia es reminiscencia que debemos buscar en los orígenes de los sentimientos, conductas y naturalezas. Aquello había que husmearlo bajo la superficie, en la experiencia subterránea del rizoma. En esto consistía la división clasificatoria que establece entre una Argentina visible y, otra, invisible.

El país visible era el del mero representar, aparentar, interpretar un papel en un escenario trivial y que, a su vez, servía de molde al recién llegado para conformarlo a su imagen y semejanza. Una apariencia de aristocracia y refinamiento que ocultaban una intrínseca barbarie. En cambio, en el *hinterland*, tierra adentro, en el interior profundo, Mallea descubría a los argentinos invisibles. En el trabajo labriego, el médico rural, los hombres solitarios de ciencia, los enseñantes mal pagos y hambreados, periodistas que corrigen en silencio a eminentes que luego brillan por la prosa de sus artículos. En ese silencio creador, sacrificado, que se yergue por encima de toda utilidad, el escritor encuentra una nueva Argentina frente a la que rige en la vida pública y académica, en sus ambiciosas ficciones exaltadas (Mallea, 2001).

Es en esa invisibilidad creadora que el escritor se encuentra con su patria, con su tierra, frente a la magnífica Europa y la lógica de la Razón que todo lo abarca y todo lo encubre. Es preciso ubicar la obra *Historia de una pasión argentina* en una época de entre guerras, desde 1918 fin de la Primera Guerra Mundial y comienzo de la Segunda, en 1939. Es un período en el que frente al panorama bélico internacional se abren diversas corrientes de interpretación sobre la cuestión nacional (Aveiro, 2014). Sin embargo, Mallea no encuentra la nacionalidad en una elucubración intelectual. Es más, lo intelectual le repugnaba. Solamente podía concebir lo intelectual como camino para llegar a la sabiduría, para lo cual había que ir mucho más lejos que una somera erudición. La nacionalidad la descubría en la soledad creadora que llamaba destierro. Destierro de la civilización, de aquella Europa de que veníamos. Es en una mezcla de fuego pasional y heroísmo, frente a la fría lógica racional, en que encuentra el fundamento de lo argentino. De allí se desprende una consecuencia netamente pedagógica: enseñar equivale, en sus argumentos, a mostrar. No de-mostrar lógicamente, racionalmente, sino mostrar. Mostrar el rostro oculto, invisible, de la argentinidad. No persigue obligar ningún pensamiento sino, simplemente, mostrar a la Argentina profunda que lo reconciliaba consigo mismo y lo enfrentaba al pasado civilizatorio de su escolaridad y, también, de su ancestralidad sarmientina (Mallea, 2001).

Una identidad que se busca en la interioridad

En la primera mitad del siglo XX nos encontramos con escritores argentinos que re-piensen su herencia finisecular. Algunos intelectuales intentan diferenciarse de los dogmas de interpretación positivista y se lanzan en la búsqueda de su propia identidad nacional, con diversos matices. Otros revalorizan la hispanidad en contraste con la anglofilia y francofilia anterior para encontrar elementos autóctonos de comprensión:

Según lo subraya José Luis Romero,² entre 1912 y 1919 Alejandro Korn elabora su *Influencias filosóficas en la evolución nacional*; entre 1917 y 1922 se publica la *Historia de la literatura argentina*, de Ricardo Rojas. Y José Ingenieros da a la imprenta, entre 1918 y 1920, *La evolución de las ideas argentinas*.

² La obra citada es Romero (1987).

Ese impulso identitario se prolongará en las décadas siguientes con perfiles literarios e ideológicos en los escritores Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Ezequiel Martínez Estrada, Eduardo Mallea, pero también en los filósofos Coriolano Alberini, Carlos Astrada, Luis Juan Guerrero (Alemian, 2004: 27).

Un nuevo eticismo, diferenciado del medievalismo colonial, pero asentado en valores morales y espirituales se alza contra el positivismo, el cientificismo y el economicismo. Es allí donde encuentra anclaje discursivo la proclama maellana. A su vez, en la fuerte influencia paterna, por quien siente una profunda admiración. Aquel ilustrado médico cuyano, Narciso Segundo Mallea (1858-1941), que había militado en las filas de la Unión Cívica junto a Guillermo Udaondo y llegó a ser, en dos ocasiones, jefe comunal de Azul en la provincia de Buenos Aires. Cabe mencionar que la Unión Cívica, primer partido político inscripto en 1892 seguido por el Socialista en 1896, opta por las premisas del liberalismo hispano, bajo las consignas del krausismo,³ y se establece en el desarrollo ético individual como protagonista del cambio político (Clementi, 2004). En ese sentido, sostiene Mallea sobre su padre: “[...] su pobreza de hombre que pudo ser muy rico, en esa espartana sencillez y ese carácter, duro como una barra, que le llevaron a no aceptar nunca una situación dependiente” (2001: 15). Cuestiones que le hicieron abandonar por completo la actividad partidaria y dedicarse por entero a la educación de sus hijos. Por su parte, cabe mencionar que el enfoque moralista impregnó la ensayística latinoamericana pedagógica, jurídica y literaria durante las primeras décadas del siglo XX. El énfasis puesto en lo espiritual que rige lo material se manifestó en la actividad política y educativa sobre premisas de igualdad y justicia:

Esto se asumía en las premisas krausistas con la convicción del ordenamiento de una fe que se transforma en canon religioso, pero a la vez profundamente racional, que encarna en la verdad y la necesidad de la propia dignificación, inherente al ser humano por su calidad de tal (Clementi, 2004: 196).

Incluso, en 1941, Eduardo Mallea recordaba satisfactoriamente la llegada a la presidencia de Hipólito Yrigoyen con su ensayo *El sayal y la púrpura*. Decía que un estado de pureza

³ Su autor es Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), filósofo alemán que tuvo gran influencia en España sobre todo en el aspecto jurídico y educativo a través de sus seguidores, entre quienes se cuenta a Julián Sáenz de los Ríos y su discípulo Francisco Giner de los Ríos, fundador del Instituto Libre de Enseñanza. Ver: Roig (2006).

cívica y seriedad de conciencia había logrado el advenimiento de un gobierno austero y popular. Una necesidad civil de decencia frente a muchos años de explotación y fraude que postulaba como un estado de nobleza colectiva y de salud nacional. Pues, los jóvenes de su generación eran testigos de un cambio de actitud de los argentinos con su país que antes había sido pensado en términos de vaca holandesa por opulentos y opíparos conservadores (Mallea, 1941; Clementi, 2004). El filósofo cordobés Adelmo Montenegro, en sus *Ensayos argentinos* (1984), ubicaba al escritor bahiense, junto a Saúl Taborda y Ezequiel Martínez Estrada, como las tres referencias intelectuales destacadas de enjuiciamiento a la crisis cultural desencadenada en la década de 1930 (Montenegro y Weinberg, 1991).

Así es, en la década del '30 se inició un derrotero de autocrítica sin precedentes en los intentos de comprensión y búsqueda del espíritu nacional. A los mencionados antes, por Montenegro, podemos sumar los escritos del santiagueño Bernardo Canal-Feijóo con quienes coincide en un “retorno a la realidad”: “es decir la *tierra*, la naturaleza, la *pampa bárbara*, frente a la *Trapalanda* de la civilización”⁴ (Arias Saravia, 2004: 273). Expresiones que pertenecen al santafecino Martínez Estrada, en *Radiografía de la pampa* de 1933, a quien se une Mallea, con sus apelaciones a luchar contra esa perversión del hombre argentino y su desapego a la tierra, que describe en *Meditaciones en la costa* de 1939. Cuestiones que, en el bonaerense, podemos vincular con aquella Argentina invisible del *hinterland* provinciano y rural. Aquel amor-pasión por su tierra es representado a través de la imagen femenina:

La presencia de esta tierra yo la siento como algo corpóreo. Como una mujer de increíble hermosura secreta, cuyos ojos son el color, la majestad, la grave altura de sus cielos del norte, sus saltos de agua en la selva; cuyo cuerpo es largo, estrecho en la cintura, ancho en los hombros, suave. Su molicie es la provincia; su hijo vivo en el embrión: la extraña activa de los territorios, las gobernaciones, las metrópolis. Su cabeza yace cerca del trópico sin arrebatarse, a la vez próxima y distante; otra cosa. Su matriz está en el estuario, matriz fortísima de humanidad, que penetra hasta la entraña por dos potentes fluviales, su esbeltez, su sistema nervioso todo, parecen descansar, erectos, eternos, en el sistema vertebral de los Andes. Busto listo de mujer en torno a las bellas turgencias pectorales, los desiertos, las sabanas, los montes del norte indómito; el vientre: la pampa, extenso y sin ondulación como los de la normativa escultura. Sus miembros, armónicos y largos, conformados por largas colinas pétreas de la Patagonia, no sin el vello regular de los valles. Sus pies se afinan hacia el sur, descansan sobre el estrecho glacial, tocan los

⁴ Cursivas y mayúsculas del autor.

acantilados estériles y desiertos del Cabo de Hornos, y dejan que los ingleses – otrora despechados – se entretengan con la babucha suelta de las Malvinas (Mallea, 2001: 3).

Según Arias Saravia (2004), esa imagen mereció la atención de la poetisa chilena Gabriela Mistral por el amor físico, corporal, de Mallea hacia su patria, hacia esa carnalidad que la conmovía y removía. Se trataba de una retrorralización,⁵ ciertamente idealista, moral, paradójica, que años después, en *La vida blanca* de 1960, contrapuso con una mirada, un tanto más realista, en la metáfora del cuerpo enfermo y postrado al que invitaba a recuperarse. No obstante, permanece esa opción por el interior, geográfico, territorial, fisonómico y, también, espiritual, invisible, que proclama una cierta autenticidad que distingue del mero representar de la argentina visible.

Algunas conclusiones provisorias y de avance

Una primera aproximación a la obra de Eduardo Mallea nos permite reconocer elementos para analizar los componentes académicos y pedagógicos en sus discursos que caracterizan las incipientes décadas del siglo XX. A su vez, el meollo escritural del autor nos permite contrastar con el legado de fin de siglo —núcleo epocal y fundacional del sistema educativo argentino— sus críticas, y los posteriores posicionamientos y reposicionamientos en los campos de la filosofía y de la literatura, pero, también, en las discursividades educacionales aún sin pretender un abordaje directo de sus problemáticas. Sin embargo, la filiación familiar con Sarmiento y el paso de su padre por las filas radicales nos proporcionan un interesante entramado de nociones para pensar la argentinidad, construida en base a la escolaridad, que traduce y reinterpreta de manera original y particular en sus ensayos y novelas.

Es una crítica profunda a la sociedad de su tiempo desde una vertiente liberal hispánica que podemos llegar a identificar con el krausismo, aunque nos faltan, todavía, fundamentos para poder afirmarlo. Se asienta en un cuestionamiento de basamento moral que se vuelca hacia la interioridad de conciencia, espiritual, y a su vez física, geográfica, territorial en el *hinterland*.

⁵ Arias Saravia toma este concepto de Néstor García Canclini para significar lo opuesto a la desterritorialización. Es decir, la pérdida de la relación “natural” de la cultura con los territorios geográficos y sociales. Su contracara es la re-territorialización o relocalización territorial de las viejas y nuevas producciones simbólicas para caracterizar la paradójica y dinámica opción identitaria argentina (Arias Saravia, 2004).

Con esas piezas, Mallea, construye la trama de un anti-pedagogicismo, tal vez por el clima de enfrentamiento hacia el positivismo; por eso, en lugar de enseñar metódicamente una verdad lógica, racional, pretende mostrar el rostro de aquella Argentina invisible. Por otra parte, aquella búsqueda lo lleva a contraponer sus experiencias educativas con el propio descubrimiento de un otro oculto, tras el representar barbárico, con lo cual las antinomias sarmientinas, si bien no se invierten, al menos son rediseñadas, reubicadas y resignificadas en nuevas claves de territorialización.

Por ende, sostenemos que Mallea nos brinda la posibilidad de entender, a través de sus escritos como formas de la razón práctica, dimensiones hasta el momento no tenidas demasiado en cuenta, por el campo educativo, acerca de lo académico y lo pedagógico. Esto en el marco de un pensamiento situado, localizado, pues la producción cultural, en este caso la literatura, es parte emergente de un contexto histórico, político y social que es preciso desentramar para comprender el presente por el cual transita ese mismo espacio geográfico e institucional. Es decir, Bahía Blanca, en el sur de la provincia de Buenos Aires, y las instituciones educativas que la componen, articulan y se asientan en voces que se reconocen y otras que son negadas, invisibilizadas, por meros representares o triviales enseñantes de la Argentina visible.

Bibliografía

- Alemian, C. (2004), “El giro a la praxis”, en: Biagini, H. E. y Roig, A. A. (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX, Tomo I: utopía, identidad e integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos.
- Arias Saravia, L. (2004), “Desterritorialización/reterritorialización, parámetros identitarios de la argentinidad”, en: Biagini, H. E. y Roig, A. A. (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I: utopía, identidad e integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos.
- Aveiro, M. (2014), *La Universidad inconclusa. De la ratio sturiorum a la Reforma universitaria en Mendoza (1973-1974)*, Mendoza, Ediunc.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) (1992), *Formación de formadores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Clementi, H. (2004), “Avances radicales: de cara al mundo y al país”, en: Biagini, H. E. y Roig, A. A. (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I: utopía, identidad e integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Domínguez, R.; Iriarte, R.; Iriarte, M. I.; Lértora, C. A. y Rosake, D. (2011), “Análisis de fuentes alternativas en la investigación filosófica”, en: *IV Jornadas de Investigación en Humanidades: Homenaje a Laura Laiseca*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 211-217.
- Gagliano, R. (1995), “Consideraciones de la adolescencia en el período”, en: Puiggrós, A. (dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 177-204.
- Kristeva, J. (1988), *El Lenguaje, ese desconocido*, Madrid, Fundamentos.
- Mallea, E. (1939), *Meditación en la costa*, Buenos Aires, Imprenta Mercantal.
- Mallea, E. (1941), *El sayal y la púrpura*, Buenos Aires, Losada.
- Mallea, E. (1960), *La vida blanca*, Buenos Aires, Ediciones Sur.
- Mallea, E. (2001 [1937]), *Historia de una pasión argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Montenegro, A. (1984), *Ensayos argentinos*, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
- Montenegro, A. y Weinberg, G. (1991), “Reforma educativa: nación e ideal pedagógico”, en: *Pensar y repensar la educación: incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, pp. 113-139.
- Roig, A. A. (2006), *Los krausistas argentinos*, Edición corregida y aumentada, Buenos Aires, El Andariego.
- Romero, J. L. (1987), *Las ideas en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Biblioteca Actual.
- Sarmiento, D. F. (1850), *Recuerdos de Provincia*, Santiago, Imprenta de Santiago Belin I Compañía.

**Reflexiones en torno al proceso de construcción
del objeto de investigación:
Individuo-Individuación-Transindividualidad**

María Cecilia Barelli¹, Laura I. Rodríguez¹, Juan C. Apcarián¹,
Andrés Bellido Arias², Eva Benamo¹, Laureano Correa¹,
Carolina Donari¹, Martín Fuentes¹, Facundo S. Jorge¹,
Santiago Napoli², María Virginia Salotti¹,
Ayelén Sánchez², Estebán G. Sánchez¹

1. Introducción

El tema del proyecto se configura a partir del reconocimiento y la delimitación de un problema que interroga sobre las posibilidades ontológicas de la vida en común. Nos preguntamos si es factible y de ser así, cómo se construye un modo de existencia colectivo en el que los individuos puedan constituirse en relación con otros y al mismo tiempo sean capaces de singularizarse. Problematicamos la clásica dualidad individuo-sociedad atentos, por un lado, a la visión atomista que concibe el individuo con anterioridad al colectivo y, por otro, a la visión holista que antepone lo colectivo al individuo. Entendemos que la categoría de “lo colectivo” se define por la forma en la que los hombres interpretan sus

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: mcbarelli@hotmail.com, isarodrisilveira@gmail.com, juanapcarian@hotmail.com, meva.benamo@gmail.com, correalau@gmail.com, carodonnari@gmail.com, m-fuentes@live.com, facundo_jorge@hotmail.com, virgisalotti@hotmail.com, estebansanchez88@hotmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina
CONICET, correo electrónico: andresbellidoarias@gmail.com, santinapo@gmail.com,
ayelen.zanches@gmail.com.

relaciones de co-existencia o de cohabitación con otros hombres y con otros entes (naturaleza y técnica) a partir de reglas, prácticas, creencias y símbolos.

En esta investigación grupal retomamos el aporte de filósofos modernos y contemporáneos a la construcción de formas de existencia y de coexistencia, que realizan los seres humanos en tanto partícipes y gestores de una interrelación. La indagación histórica propuesta nos revela que la filosofía ha tomado y toma a su cargo el problema del hombre en relación con otros hombres y con todo ente en general.

Durante el proceso de determinación de nuestro objeto de estudio elegimos interpretar toda entidad como el resultado de un proceso. El individuo, como así también la sociedad, resulta de una operación de producción. De esta manera, entra en discusión el *status* ontológico de la categoría de relación: Si consideramos que el vínculo entre los seres se instituye a partir de los individuos como entes ya configurados, atribuimos a la relación un carácter accidental. Significa, entonces, que desde el punto de vista ontológico se encuentran primero los términos y luego la relación, que vendría a ser el tercer término vinculante entre los individuos. Otra posibilidad sería que la relación posea carácter sustancial. En este caso, la relación precedería ontológicamente a los términos y adquiriría de este modo un rol instituyente. Siempre que partamos del individuo como algo dado (atomismo) se le adjudica a la relación carácter accidental. En cambio, si consideramos el individuo como el producto de una operación la relación adquiere valor de ser y no precede al individuo sino que lo configura.

Abordamos, entonces, la dupla individuo-colectivo desde las tensiones y los matices que se desprenden de un enfoque ontológico y relacional. Precisamente esta perspectiva nos obligó a ampliar nuestro campo de problemas hacia la pregunta sobre los fundamentos de la vida en general. Nos interrogamos sobre sus sentidos e implicancias a fin de profundizar y analizar nuestro objeto en el contexto de un proceso a gran escala, anclado en la noción de vida y su organización en las distintas manifestaciones.

2. El problema de la vida: Bergson-Simondon

En Bergson se encuentra el esfuerzo incesante de señalar el carácter singular de la vida y, de ese modo, brindar una respuesta a la problemática de la constitución de los individuos vivientes, centrándose en el proceso y no en el individuo en tanto entidad ya concluida. El *élan vital*, uno de los conceptos principales de su filosofía, es el motor de la vida. Pero debe ser diferenciado de aquel principio propio de cada individuo, postulado —según Bergson—

por las teorías vitalistas. En realidad, *élan vital* alude a un principio común y a la vez singular. Por este motivo, la consideración del concepto de vida, como impulso vital, es inseparable de la reflexión sobre el proceso de conformación del individuo, pues dicho proceso es el individuo mismo.

La pretensión de Bergson consiste en liberar la vida y el individuo de todo determinismo mecanicista y de todo finalismo radical. Muestra el carácter abierto y heterogéneo que en realidad vida e individuo conllevan, y recoge las implicancias conceptuales de dicha liberación. La vida, como “evolución de la vida”, va a ser concebida como un proceso en el que la creación constituye su aspecto esencial.

Esta totalidad abierta, trenzada y relacionada hasta en sus más nimios aspectos, no podrá ser abordada por el «mecanismo cinematográfico» de la inteligencia, sino que el filósofo deberá acceder al movimiento mismo de las tendencias y no a sus resultados. Bergson propone enfocar la atención en las líneas de divergencia de la vida: tendencias a acentuar un carácter que nos permitirá distinguir diferencias de naturaleza, más profundas que las diferencias de grado entre los individuos. De este modo, atendiendo al proceso de organización de la vida, se podrá obtener un conocimiento sobre la manera en que esta se despliega, de carácter más cercano a la probabilidad o la verosimilitud que a la certeza.

Cuando la relación adquiere el rango de ser, el individuo ya no es un término sustancial previo a la relación misma. Este sentido es recogido particularmente por Simondon en el concepto de individuación, que señala la operación ontogenética del ser en tanto devenir. Nuestra primera aproximación al autor se centra en la problemática de la relación entre la “individuación vital” e “individuación física” a la luz del concepto de organización. Analizamos la vida y la materia inerte, no como realidades sustanciales diferentes, ni una como producto de la otra, sino más bien como “dos velocidades de evolución de lo real”.

El punto de vista adoptado nos posibilita un sinfín de planos correlativos al problema ontológico: epistemología, biología, sociología, informática —entre otras áreas del pensamiento— se ven sacudidas por una nueva distribución de sus conceptos fundamentales, a través de problemáticas como por ejemplo, el status de la información, la génesis de los valores, la constitución de las identidades colectivas, etc. A su vez también se destacan vínculos con otras nociones relevantes en el pensamiento del autor francés como la de *información* —cuyo régimen define el grado de individuación—, la de *resonancia interna*, —que reemplaza el concepto de identidad—, la de *metaestabilidad*, —régimen energético de un sistema—, y finalmente el concepto de *transducción* como hilo conductor de la indagación. A la luz de estas nociones, conceptos ontológicos tradicionales como el de orden y caos, determinismo y azar adquieren nuevos sentidos.

El estudio de Simondon nos permite delimitar un campo de preguntas cuya relevancia es crucial para la comprensión de ciertos debates que actualmente proliferan dentro de disciplinas como Teorías de la Complejidad, Teorías de la Información, Biología, entre otras.

3. El problema Individuo-comunidad: Rousseau-Kant-Schiller

La serie Rousseau, Kant, Schiller se reúne en el problema de la cohabitación de los individuos: de los fundamentos de la sociedad civil, de su fuente de legitimidad, de sus tensiones y de si ella coincide o no con la comunidad. En estas tres filosofías hay una construcción del concepto de comunidad en la medida en que cada una de ellas desarrolla categorías de análisis crítico sobre el tipo de sociabilización que impera en sus respectivas épocas.

En el contexto de este problema, Rousseau aparece como el filósofo moderno que impugna la sociedad moderna desde sus raíces mismas: el filósofo dispone su mirada hacia los cuerpos y las creencias de una sociedad cuya sociabilidad en épocas del despotismo revela su decrepitud. En nuestra investigación se recuperan las reflexiones críticas de Buffon en torno a la intervención humana sobre la vida animal como fuente inspiradora de Rousseau: en uno y en otro, los cuerpos se domestican, la constitución física y la fisiología de la vida humana registra una pérdida, sobreviene también la degradación de la vida en su expresión moral. A la luz de estas filosofías, lo moral no podrá pensarse sin una tematización sobre el cuerpo. Cuerpo, moral y política constituirán una trama en el proyecto político-pedagógico de Rousseau. Lo corporal está presente en el Emilio como objeto de educación moral y política. Lo que se pone en juego en la filosofía de Rousseau es la tarea de constituir una sociedad civil capaz de querer lo común y de contravenir el interés particular aprehendidos en el proceso de sociabilización del despotismo.

En la voz kantiana, el problema de la relación individuo-comunidad se reformula bajo el problema del absolutismo de lo particular: Kant y Rousseau comparten el mismo distanciamiento respecto de los despotismos existentes. La aporía rousseauiana sobre el interés particular propio de la sociabilidad, que degrada moral y físicamente a los hombres, se plantea en la pregunta acerca de si el bien común, o ideal de comunidad vale en tanto y en cuanto se realiza en una realidad concreta, o si más bien vale en tanto obra como fuerza normativa, y por lo mismo sin llegar a coincidir totalmente con la realidad efectiva. Estos

reparos kantianos respecto de la realización histórico-efectiva de los ideales no es tanto un llamado al incumplimiento de los mismos en la historia efectiva como el señalamiento del peligro que supone identificar un ideal con una realidad particular, es decir, con un Estado en particular. El apriorismo kantiano, que antepone el deber ser antes que el ser, es desde el punto de vista de la filosofía política una apelación a no absolutizar lo dado, v.g., a no legitimar ningún poder estatuido.

La afirmación kantiana del deber ser antes que el ser fue mirada con suspicacia por la tradición que se proclamó su heredera, tal es el caso de Schiller en cuyo proyecto filosófico retoma el problema de la relación individuo-comunidad bajo la pregunta acerca de las condiciones que hacen posible su realización efectiva: el aporte del filósofo reside en tomar el fenómeno estético como modelo para diferenciar lo político de las políticas existentes, signadas por derogar lo común e imponer la existencia fragmentada. Schiller escribe bajo el influjo de la revolución francesa en Alemania, es decir, bajo la sospecha extendida de que ella no podía garantizar la república en tanto y en cuando la fraternidad no podía darse conjuntamente con la libertad y la igualdad. Schiller entiende que en la experiencia de lo bello es posible aquella coexistencia y señala que en el fenómeno estético tiene lugar lo común sin suprimir la igualdad y la libertad. Lo común es ese estado de reconocimiento mutuo entre quienes asisten a la experiencia de lo bello. Como todo ilustrado, confía en la educación como motor necesario para completar y hasta quizá corregir los procesos revolucionarios. Dicha tarea se cifra en despertar la ciudadanía a través de una educación que trabaja sobre la sensibilidad, de modo que esta última se prepare para producir y/o asistir la experiencia de lo bello, vale decir, la experiencia del reconocimiento.

4. El problema del individuo colectivo y la vida en común: enfoques e implicancias en Nietzsche y en Marx

El siglo XIX retoma la reflexión en torno a las implicancias y las posibilidades de construcción de lo colectivo. Nuestro abordaje relacional nos permite detenernos en dos filosofías alemanas particularmente disímiles entre sí, aún cuando comparten preocupaciones e incluso ciertos diagnósticos epocales sobre las condiciones empobrecedoras del trabajo, el mundo cristiano-burgués y los sistemas idealistas.

Nietzsche, situado en su rol de observador y psicólogo del devenir cultural europeo, problematiza la naturaleza del pacto o contrato social señalando los distintos aspectos

implicados en él. Por un lado, describe la necesidad humana de vivir gregariamente y el consecuente poder legislador del lenguaje respecto de lo verdadero y lo falso. Por otro, examina las relaciones de poder sobre las cuales se instituyen los derechos de las personas, teniendo como interlocutor a Spinoza. El análisis nietzscheano desenmascarador del contractualismo nos permite regresar a la filosofía de Spinoza, más puntualmente, a su concepción del poder y el derecho en el *Tratado Político*; como así también a Rousseau, alineado con Spinoza en su noción de fuerza y de equilibrio. Este concepto de equilibrio derivaría en una postulación de la igualdad que Nietzsche no deja de problematizar como antítesis de su perspectiva aristocrática.

En *Humano, demasiado humano* el autor se detiene en las condiciones de génesis del “genio de la cultura” que se identificaría en este caso con el “espíritu libre” capaz de sobrevivir a su condición. Su exigencia mayor consiste en vivir como si fuera un “individuo colectivo”. Nietzsche introduce esta noción para referir la tarea de aquellos hombres que logran desagregarse de su entorno habitual, traspasar la moralidad de su tiempo y finalmente alcanzar un “conocimiento enteramente individual del mundo” y extramoral de sus modos de vida. Semejante comprensión de lo real puede lesionar la moral estabilizada e inocular fuerzas nuevas y transformadoras desde el punto de vista espiritual.

En esta misma dirección, leemos en *Más allá del bien y el mal* a un Nietzsche refractario a los estados de dejadez espiritual (*laissez aller*), sin que tal posicionamiento exija un “centro de gravedad” metafísico, complejizando como consecuencia el concepto de “disciplina” y el de “animal hombre”.

La “unidad” tal como la concibe Nietzsche en el marco de su reflexión sobre la individualidad y la colectividad va a girar en torno a dos conceptos fundamentales: heterogeneidad y “juego de conjunto”. Tal posicionamiento le proporciona al filósofo las coordenadas fundamentales para reflexionar sobre la dispersión que atestigua en las formas colectivas e individuales de vivir.

En las antípodas del planteo nietzscheano aparece el joven **Marx** preocupado por los fundamentos de la sociabilidad. A partir de la lectura de Hegel, Marx toma conciencia de los límites del planteo liberal burgués en torno a la vida en común. El blanco de sus críticas a la filosofía política hegeliana se centra en las tesis que Hegel comparte con el liberalismo. Marx cuestiona el *sistema de necesidades* variable exclusivamente según sus aptitudes naturales y la subordinación del principio *universal* al principio *individual egoísta*. Denuncia el esencialismo de los dos principios como propiedades constitutivas de la vida humana y la disociación y la yuxtaposición en la *bürgerliche Gesellschaft* de la condición

jurídico-política de *ciudadano* y la condición económico-política de *burgués*. Comprende que una mera reforma política burguesa dentro de los límites del mismo sistema político no es suficiente. El *comunismo filosófico* de Hess constituye una tentativa de respuesta ante aquellos límites. En *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Marx considera que el divorcio entre el individuo y la comunidad inherente a la *bürgerliche Gesellschaft* se soluciona a través de la superación del orden político. Vislumbra la posibilidad efectiva de una vida comunitaria a partir del triunfo de la revolución proletaria y la correspondiente supresión de la propiedad privada. El proletariado es el agente histórico de la transformación.

5. Derivaciones posmetafísicas del enfoque ontológico relacional y el problema de lo común en las filosofías contemporáneas

Si estimamos que una propuesta ontológica es relacional en tanto otorga prioridad al campo vincular con anterioridad a las entidades resultantes, la propuesta fenomenológica heideggeriana hasta 1927 debería ser considerada como profundamente relacional. Encontramos tal enfoque en el análisis del surgimiento del ser del ente, que no es comprendido de modo exterior y procesual (*Vorgang*), sino en el contexto de la apropiación (*Ereignis*) de la inmediata significatividad de la vida fáctica. Precisamente, la conformación del significante originario en sus momentos estructurales (comprensión proyectante y comprensión interpretativa) muestra diversos aspectos relacionales de la ontogénesis fenomenológica propuesta por el filósofo alemán. Por un lado, el modo en el que el sentido potencial emerge tanto de la relación que la proyección (*Entwurf*) establece y retiene con posibilidades no consumadas, como de la constante relación de auto-referencia práctica que la *Geworfenheit* mantiene con la propia apertura del *Dasein*. Y por otro, el proceso de actualización del sentido, la efectivización del significante propia de las instancias de la estructura previa (*Vorstruktur*) de la comprensión.

La indagación en Heidegger más allá de 1927 nos conduce también a mostrar el carácter problemático del concepto de “comunidad” (*Gemeinschaft*). Nos preguntamos de qué modo se configura la existencia en común a partir de las coordenadas propuestas por la “superación de la metafísica”: ¿de qué modo se articula políticamente un “habitar originario”? ¿Cómo se efectivizan ónticamente —institucional, socialmente— los vínculos que nos ligan ontológicamente?

Finalmente, desde otro paradigma teórico, retomamos los problemas planteados sobre el binomio individuo-comunidad a fin de ganar herramientas conceptuales para la reflexión grupal. Se trata del normativismo (Brandom, Sellars, McDowell, y Wittgenstein (2do)), perspectiva ubicada dentro de la filosofía analítica contemporánea, ella nos permite pensar de un modo relacional la atribución de intencionalidad a terceros. Las claves de este enfoque son, en primer lugar, basar la atribución de intencionalidad en normas. En segundo lugar, considerar a los estados intencionales como estados normativos, es decir, estados que indican cómo deberíamos actuar en tanto somos seres racionales. En tercer lugar, la fuente de toda normatividad se encuentra en las prácticas sociales de una comunidad. Desde este enfoque relacional, se puede superar la perspectiva atomizadora tanto de la intencionalidad como de la racionalidad, ya que un individuo no puede ser racional ni sujeto de estados intencionales por fuera de la red colectiva de reconocimiento mutuo como sujeto de compromisos y de obligaciones racionales. No se puede pensar la vida en común sin la atribución mutua de intencionalidad por fuera de la dimensión social.

6. Conclusiones

La construcción del objeto de investigación en filosofía supone permanecer en la tensión entre formas de investigación hegemónicas. Estas delimitan un campo objetual en el contexto de una tradición discursivo-metodológico que exige y al mismo tiempo exime de aquello que nos conmueve o inquieta.

En nuestro caso particular, nos conmueve la Historia de la filosofía y la de los filósofos en la medida en que el distanciamiento epocal y espacial pone en perspectiva nuestra tarea, nos distancia de nosotros mismos. Trabajamos con filosofías y filósofos cuyo acto escritural es un acto del pensar. Nos preguntamos si acaso, nosotros, solo completamos formularios que regulan el pensar.

Nos conmueve también la filosofía sin historia en la medida en que nos permitimos inventar un lenguaje capaz de nombrar por primera vez un objeto ya mediado por discursos y prácticas de los campos disciplinares instituidos. ¿Acaso la especificidad y la institucionalización de los saberes irá en desmedro del diálogo y la conversación?

“Individuo, Individuación, transindividualidad, proyecciones ético-políticas” constituye el título de un proyecto que nos reúne para pensar la relación individuo-colectivo desde la opción por una ontología relacional. Discutimos su objeto tensionándolo hasta atravesar las

propias prácticas de investigación. Cada cual redefine la relación con su objeto: la serie de fuentes elegida como lugar de interrogación y motivo de inspiración para reformular el problema que nos reúne.

De esta manera, la relación individuo-colectivo como clave de interrogación de las obras filosóficas se modifica en la medida en que dotamos de voz a estas últimas, en la medida en que construimos entre ellas líneas históricas, o que hacemos un uso hermenéutico para constituir nuevos campos de problematización.

***Howl* y el bebop jazz: el soplido de una generación**

Sofía Gina Barelli¹

Los negros en América son como nosotros
Jack Kerouac

Durante la segunda posguerra, Estados Unidos atraviesa un período de industrialización muy fuerte. Nace un capitalismo de desarrollo y consumo que comienza a consolidarse rápidamente. Los efectos de la coyuntura económica norteamericana implicaron una nueva estructura de valores de vida imperantes. En consecuencia, comenzaron a aparecer nuevos sujetos sociales e ideológicos de la protesta, para quienes la sociedad fabril se presentaba como un espacio opresor, carcelario. Uno de esos sujetos emergentes fue la juventud, el estudiantado, entre quienes se encontraban varios miembros de la Generación Beat. Reaccionaron, en aquel entonces, contra el paradigma capitalista fordista. Aspiraban a la liberación de toda opresión externa a través de una incesante lucha contra las imposiciones. La actitud inconformista y, en algún punto rebelde, no solo podemos reconocerla en este conjunto de poetas y escritores, sino también en la renovación del jazz que llevaron a cabo los músicos del Bebop. Tanto Ginsberg como Charlie Parker o Dizzy Gillespie decidieron ir más allá de lo que se esperaba de la poesía o del jazz a mediados de siglo. La incomodidad de estos sujetos se tradujo en una apuesta artística que no deja de inscribir a cada una de las obras en el horizonte de un presente que los conflictúa.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina.

El aullido del jazz

El bebop norteamericano fue un estilo musical que significó una gran revolución para el jazz en la década del cuarenta del siglo pasado. Sus iniciadores fueron, fundamentalmente, Dizzy Gillespie y Charlie Parker. El swing, antecesor del bebop, se encontraba musicalmente en un callejón sin salida. A partir de allí, muchos músicos, que estaban frustrados y notaban las limitaciones que suponía tocar en grupos grandes, empezaron a buscar formas de expresión nuevas y originales. Al respecto, LeRoi Jones dirá en la publicación de *Black music* que “el bop fue, hasta cierto punto, una reacción de los músicos jóvenes contra la esterilidad y la formalidad que había adquirido el swing al incorporarse como parte formal de la cultura americana mainstream” (Jones, 2014: 18).

El bebop jazz tenía, también, un elemento de marcada protesta social, no solo en el sentido de que era una expresión musical que parecía antagónica e inconformista, sino también porque sus músicos eran escandalosamente francos acerca de lo que creían: “si no te gusta no escuches” (Jones, 2014: 25). Esto significa que la experimentación musical lejos estaba de una búsqueda vinculada, exclusivamente, con la complacencia del público. LeRoi Jones advierte en el artículo “Minton’s”, escrito en 1962, que los chistes de los beboppers eran tan frecuentes a fines de los cuarenta como lo eran en los sesenta los chistes sobre los beatniks.² Eran considerados “raros” y “profundos” (Jones, 2014: 25).

Por aquel entonces, la Generación Beat frecuentaba bares donde reinaba el jazz como una manifestación estética propia de un sujeto que se siente física y esencialmente en la periferia de una sociedad fabril en pleno auge. Ser beat implicaba un posicionamiento ante la vida, es decir, involucrarse con un nuevo paradigma epocal. Kerouac sostiene que, inicialmente, el término *beat* estaba asociado al “derrotado y marginado social” (Kerouac, 2015: 67).³ No obstante, considera que tiene más que ver con *beato*, es decir, con la palabra italiana que

² Beatnik es un término inventado en 1958 por el periodista estadounidense Herb Caen con el fin de parodiar y referirse despectivamente a la Generación Beat, apenas meses después de que se publicara *On the Road* escrita por Jack Kerouac. Pese al rechazo que generó el término entre los integrantes de la Generación Beat, el mismo fue adoptado y difundido ampliamente por los medios de comunicación. Refería a un estereotipo juvenil distinguible por su forma de vestir, y relacionado con una actitud vinculada al “haragán”, el desenfreno sexual, la violencia y el vandalismo. Sin embargo, la formulación del término deviene de la fusión de *beat* y *sputnik*. El *sputnik 1* fue el primer satélite artificial lanzado por la Unión Soviética y el objetivo del vínculo con la Generación Beat tiene que ver, fundamentalmente, con asociarla a lo “noestadounidense”.

³ Esta afirmación se sostiene en la procedencia del término *beat* asociada al participio *beaten down*.

designa lo beatífico (Kerouac 2015: 71). Para Jack Kerouac, ser beat es vivir en estado de beatitud, amando la vida en todas sus formas y manteniendo la paciencia en el Sufriamiento (Kerouac 2015: 71). Sin embargo, la propuesta en el presente trabajo se enfoca, aunque no únicamente, en la recuperación del término *beat* como el concepto que permite establecer el vínculo de la Generación Beat con la música en general y con el jazz en particular.

Ritmos frenéticos: *Howl* y el bebop jazz

Los *beats*⁴ son los golpes que marcan el ritmo, es decir, el tempo de una composición musical. Tal connotación del término atraviesa el nombre de esta generación de jóvenes escritores y nos ofrece una vía de comunicación entre su escritura y el jazz. En esta oportunidad, nos vamos a detener especialmente en el bebop jazz⁵ y en el poema *Howl*, es decir, intentaremos trazar un vínculo que consiste en una aproximación a los aspectos más relevantes emergidos de la lectura del poema de Allen Ginsberg, en tanto texto y performance, en correlación con el bebop jazz norteamericano.⁶

La generación del bebop jazz, sobre todo Parker y Gillespie, optó por burlarse abiertamente de las normas musicales impuestas por el swing. La respuesta de Gillespie fue tocar a un ritmo furioso y llenar el breve solo que se le concedía en la orquesta con tantas ideas armónicas y melódicas como podía. Se trata, a su vez, de una música mucho más compleja, ya que, pone el énfasis mayormente en la interpretación de diferentes ritmos a la vez; es rápido y frenético, y la improvisación es parte de su esencia. LeRoi Jones sostiene que:

El bebop demostró que los llamados ‘cambios’, es decir la recurrencia de algunos acordes que constituyen la base de la estructura melódica o armónica de un tema, son

⁴ Una de las acepciones del término *beat* que podemos encontrar en el diccionario Oxford Advanced Learner’s es: “the main rhythm, or a unit of rhythm, in a piece of music, a poem, etc.”

⁵ La denominación que recibe este estilo proviene del intento de reproducir en una onomatopeya los ritmos nuevos que había engendrado musicalmente.

⁶ La elección de *Howl* tiene que ver con que se trata de un ejemplo paradigmático de la Generación Beat en el que se puede rastrear, de manera evidente, la articulación entre grupo de jóvenes y un tipo de jazz como es el bebop.

casí arbitrarios, y que por lo tanto no necesitan ser *establecidos*: dado que de algunos acordes se infieren ciertos usos improvisatorios, ¿por qué no improvisar sobre lo que se infiere de losacordes en vez de tocar la inferencia misma? (Jones, 2014: 76).

Por su parte, Kerouac construyó un discurso de la espontaneidad en el que se sostiene el método de la improvisación asociado fuertemente a la respiración. Sumado a ello, expone que “el lenguaje boceteado es un flujo imperturbable que emerge de la mente de ideas-palabras personales y secretas, una respiración (como el fraseo de un músico de jazz) que se ocupa del objeto de las imágenes” (Kerouac, 2015: 87). Cuando Kerouac recibe el manuscrito de Ginsberg, le sugiere “espontaneidad lingüística o nada” (Kerouac, 2012: 398) y, a su vez, expone que leerá el poema otra vez pero que no pierda de vista que “el primer chorro es el único chorro, el resto es grifo cansado” (Kerouac, 2012: 399).

Para Jack Kerouac es indispensable escribir con excitación, velozmente, con calambres por tipear (Keoruac, 2015: 89), es decir, a nivel discursivo sostiene la necesidad imprescindible de plasmar un efecto de espontaneidad en la obra escrita. Ahora bien, ¿es posible distinguir esa espontaneidad en un poema como *Howl*? Sin dudas, hay efectos de espontaneidad que generan la sensación de una escritura frenética. *Howl* recorre de manera incesante una serie de espacios y tiempos y, a su vez, una libre asociación de temas. El poema se construye a partir de una sucesión que, en el nivel temático se logra a través de una serie de cuadros en movimiento y de una yuxtaposición de imágenes y visiones ininterrumpida, así como también lo hace a nivel sintáctico con una tendencia muy marcada a la repetición de fórmulas.

El bebop jazz ha logrado absorber y transportar los rasgos sociales y estilísticos de la música y los rituales afroamericanos. Esto implica hablar de polirritmias e, incluso, del uso de notas fuera de escala. El poema *Howl*, según Ginsberg, fue concebido dentro de una estructura rítmica que se desarrolla y crece continuamente basándose en su propio aliento. La reconstrucción sobre la página de “los pensamientos de la mente y sus sonidos” (Moore, 2012: 16) señala la importancia que se le otorga al ritmo como elemento constitutivo de la obra.

El nivel fonético de *Howl* está, también, atravesado por la búsqueda incesante de un ritmo frenético como es el del bebop jazz. A lo largo del poema se pueden reconocer una serie de procedimientos que intentan generar ese efecto. Uno de ellos tiene que ver con la utilización del sonido aspirado de la h y el dental de la t. Este recurso, que se evidencia en la lectura, le permite al poema contar con una serie de golpes bien marcados: “poverty and tatters and

hollow-eyed and high” (Ginsberg, 2001: 9). Algo similar sucede con la incorporación de diferentes aliteraciones que se dan entre la “t” dental y la duración de la “s” sibilante en versos como: “**who sank all night in submarine light of Bickford’s floating out and sat through the stale beer afternoon in desolate Fugazzi’s**” (Ginsberg, 2001: 11). Aquí se demuestra cómo el poema se erige en torno a la necesidad imperante de gestar un ritmo que se materialice en su puesta en voz. Por último, podríamos reconocer que la repetición de determinados términos funciona, también, como un metrónomo del poema. Hay pasajes en los que el golpe del ritmo recae sobre una palabra:

who journeyed to **Denver**, **who** died in **Denver**, **who** came back to **Denver** & waited in vain, **who** watched over **Denver** & brooded & loned in **Denver** and finally went away to find out the Time, & now **Denver** is lonesome for her heroes (Ginsberg, 2001: 17).

A nivel sintáctico, en este fragmento reconocemos, como hemos mencionado anteriormente, esa tendencia a la repetición como técnica de escritura vinculada a la espontaneidad. Se trata de un procedimiento que se da a lo largo de toda la primera parte del poema: la reiteración incesante del pronombre de relativo “who”, el cual funciona, en este caso, como una anáfora⁷ que estructura el poema y genera el efecto de una composición frenética.

Santificado jazz

Si partimos del término beat como un punto de articulación entre el bebop jazz y *Howl*, estamos ya en condiciones de afirmar que como primera aproximación al vínculo nos encontramos con que, en ambos, predomina la construcción de un ritmo particularmente frenético, de un golpe constante, acelerado. No obstante, nuestro punto de conexión no se agota únicamente en el ritmo.

El jazz será un espacio artístico continuamente perseguido por la Generación Beat y, de hecho, se convertirá en una necesidad equiparable al sexo o la comida: “who lounged hungry

⁷ A nivel retórico me refiero al término anáfora como la figura que consiste en la repetición de una o varias palabras al principio de un verso o enunciado. Sin embargo, también es pertinente recordar que en su dimensión gramatical funciona como una expresión cuyo contenido semántico depende de otra expresión presente en el contexto del discurso y, en este caso, alude a “the best minds of my generation”.

and lonesome through Houston seeking **jazz or sex or soup**” (Ginsberg, 2001: 12). Se le otorgará un matiz vinculado a lo sagrado a partir de, por ejemplo, la utilización del verbo contemplar: “who proverty and tatters and hollow-eyed and high sat up smoking in the supernatural darkness of cold-water flats floating across the tops of cities **contemplating jazz**” (Ginsberg, 2001: 9). Se trata de un verbo que, etimológicamente, proviene del latín *contemplari* y está compuesto por la preposición *cum* (compañía y acción conjunta) y *templum* (templo, lugar sagrado para ver el cielo). La sacralidad del jazz para Ginsberg se expresa, también, en la nota al pie de Aullido: “**Holy** the groaning saxophone! **Holy** the bop apocalypse! **Holy** the jazzbands marijuana hispters peace & junk & drums!” (Ginsberg, 2001: 27). En este sentido, aquella dimensión beatífica que asumía el término beat se articula, perfectamente, con este carácter sagrado que sugiere *Howl* del jazz.

Del poeta como saxofonista

No obstante, será hacia el final de la primera parte de *Howl* donde nos encontraremos con la referencia más sugestiva que se establece en torno al jazz y el poeta:

And rose reincarnate in the ghostly clothes of jazz in the goldhorn shadow of the band
and blew the suffering of America's naked mind for love into an eli eli lamma lamma
sacthani saxophone cry that shivered the cite down to the last radio with the absolute
heart of the poem of life butchered out of their own bodies good to eat a thousand years
(Ginsberg, 2001: 20).

Se concibe la escritura como una actividad que tiene, sin lugar a dudas, un vínculo estrecho con el esfuerzo físico, así como lo tiene el músico que sopla su saxo. El ritmo del pensamiento se funda en el reconocimiento de un sufrimiento que se sopla y se hace grito de saxofón, pero que también se materializa en cada palabra del poema. El bebop como proceso creativo involucra al cuerpo en su dimensión tanto física como intelectual. Ahora bien, no solo el músico del bebop jazz sino también el poeta de la generación beat revelarán, en escena, la necesidad de que el cuerpo se comprometa con la manifestación artística. Esto es, lo que se diga, o bien, lo que se sople, debe estar necesariamente acompañado por la expresión de ese cuerpo que es también parte de la performance y que viste las ropas del jazz (“clothes of jazz”). Sumado a ello y en estrecha relación con el apartado anterior, este

fragmento pone en juego una dimensión religiosa a través de una cita bíblica: “eli eli lamma lamma sabacthani”.⁸ El proceso de actualización que supone la recuperación de esas palabras implica pensar en la posibilidad de un Jesús que, en 1955, hace su aparición como un bebopper.

Howl contó con diferentes lecturas públicas que nos conceden la posibilidad de pensar en la puesta en voz de Ginsberg como una instancia imprescindible para hacer el recorrido que hemos planteado. Cada lectura de *Howl* podía diferir en su tono, en los puntos de énfasis, en el ritmo, en la participación del público e, incluso, en el contenido del poema. Oportuno, entonces, será mencionar lo ocurrido el 18 de marzo de 1956 en la sala del teatro de la ciudad de Berkeley. Allí Ginsberg leyó unas líneas de *Howl*: “who distributed Supercommunist pamphlets in Union Square weeping and undressing while the sirens of Los Alamos wailed them down, and wailed down Wall, and the Staten Island ferry also wailed”. Sin embargo, se generó un gran impacto en la audiencia a partir de una incorporación hecha por el poeta: “and Bird was wailing the most at Birdland!”. La dimensión pública de la puesta en voz del poema permitió la articulación (¿espontánea?) entre la circunstancia espacial y temporal determinada y el contenido de *Howl*.

La voz genera, dirá Porrúa (Porrúa, 2011: 152), una caligrafía tonal que se construye ya no sólo con el timbre, el acento de las voces o la relación con el poema, sino también con un murmullo de la cultura. Ginsberg consiguió generar, en cada lectura de *Howl*, una atmósfera que mucho tenía que ver con lo que sucedía en las “Jam Sessions”.⁹ En aquella primera puesta en voz que tuvo lugar en “The six gallery”, Ginsberg, con su cuerpo en escena, llegó incluso a balancearse rítmicamente siguiendo el tempo de su lectura. Kerouac elige narrar aquel suceso en *Dharma Bums*:

Anyway I followed the whole gang of howling poets to the reading at Gallery Six that night [...] when Alvah Goldbook was reading his, wailing his poem "Wail" drunk with

⁸ Se trata de una cita bíblica: En Mateo, 27: “Jesús con voz fuerte dijo: ¿Eli, Eli, lema sabachthani?” La traducción podría ser: “Dios mío, Dios mío ¿por qué me has desamparado?”. En Marcos, 15: “Gritó Jesús con voz fuerte: ¿Eloí, Eloí, lama sabacthani?” La traducción podría ser: “Dios mío, Dios mío ¿por qué me has abandonado?”. (Moore, 2012: 108)

⁹ El diccionario Oxford Advanced Learner’s define al término “jam” de la siguiente forma: “to play music with other musicians in an informal way without preparing or practicing first”. Al hablar de una “Jam session” nos referimos a un encuentro informal de improvisación musical, en este caso, de jazz. Usualmente se toca en grupo una melodía principal y sobre ella, o bien sobre la armonía, cada músico improvisa con total libertad.

arms outspread everybody was yelling "Go! Go! Go!" (like a jam session) (Kerouac, 2008: 24).

La lectura del poema recibía el aliento de la audiencia a través de ese frenético grito: GO! Esto significa que la instancia performática de *Howl* lejos estaba de ser una lectura tradicional. El vínculo que se produjo con el público presente fue tan intenso que, me animaría a afirmar, se asemeja a aquellos conciertos de jazz a los que asistían los poetas beat. El fragmento citado a continuación corresponde a un pasaje de la novela de Kerouac. Describe allí un episodio que tuvo lugar en Birdland durante un recital de jazz de George Shearing y que sirve como ejemplo para la conexión trazada:

Shearing began to play his chords; they rolled out of the piano in great rich showers, you'd think the man wouldn't have time to line them up. They rolled and rolled like the sea. Folks yelled for him to 'Go!'. (Kerouac, 1972: 81)

El músico del bebop jazz atraviesa una instancia previa de estudio y práctica del ritmo y el (no) esquema musical. Dicho proceso se traduce en la particularidad que tendrá cada ejecución. Esto significa que, así como Ginsberg modifica su performance según las condiciones en las que se da su lectura, la banda de bebop tampoco estará sujeta a una única estructura.

El recorrido que hemos transitado en torno a un poema como es *Howl* y a un estilo musical como es el bebop jazz nos permite vislumbrar una red de posibles articulaciones entre dos expresiones artísticas diferentes. Se produce un reconocimiento en la adversidad compartida. Aquella circulación por fuera del espacio productivo del capitalismo norteamericano implica la construcción de una periferia cultural, en la que frente al trabajo seriado de las fábricas, la repetición y la opresión, se propone la improvisación, el frenesí y la libertad. La disconformidad que atraviesa a esta generación de jóvenes se tradujo, en esta propuesta, en un poema y en un saxo que aúllan. En esta misma línea, LeRoi Jones describe al saxofonista del bebop como un "aullante espíritu de invocación" (LeRoi Jones, 2014:188). Incluso dirá sobre la ejecución musical que: "Los instrumentos gritan y vociferan del mismo modo que las personas" (Jones, 2014: 188). Se trata de un grito desesperado, eufórico, e incluso por momentos incómodo,¹⁰ que unas tantas veces se sopla y otras se pronuncia.

¹⁰ Considero pertinente recuperar el siguiente fragmento de una de las citas del poema *Howl* con las que he trabajado: And rose reincarnate in the ghostly clothes of jazz in /the goldhorn shadow of the band and **blew the /suffering of America's** naked mind, Ginsberg (2001: 20).

Bibliografía

- Brito, M. (2014), “Contexto sociohistórico y rebeldía en la generación ‘beat’”, en: *FORTVNATAE*, n.º 25, pp. 39-49.
- Ginsberg, A. (2001), *Howl and Other Poems*, San Francisco, City Light Books.
- Ginsberg, A., (2012), *Aullido y otros poemas*, Córdoba Alción Editora.
- Ginsberg, A y Kerouac, J. (2012), *Cartas*, Barcelona, Anagrama.
- Hardt, M. y Negri, A. (2003), “Resistencia, crisis y transformación” en *Imperio*, Barcelona, Paidós, pp. 283-302.
- Hobsbawm, E. (2013), *Gente poco corriente*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Jones, L. (2014), *Black Music*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra Editora.
- Kerouac, J. (2014), *En el camino*, Barcelona, Anagrama.
- Kerouac, J. (2014), *Los Vagabundos del Dharma*, Barcelona, Anagrama.
- Kerouac, J. (2014), *Los subterráneos*, Barcelona, Anagrama.
- Kerouac, J. (2015), *Diarios 1947-1954: mundo soplado por el viento*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editores argentinos.
- Whaley, P. J. R., (2004), *Blows Like a Horn*, Cambridge.

La problematización en los procesos de investigación. Desafíos de la práctica docente en Trabajo Social y Enfermería

Ana María Biera¹, Cecilia Vasconi²

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre *los modos de transitar los procesos de investigación* de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social,³ analizando particularmente las implicancias en la construcción del problema de investigación.

Tomamos como insumo para la reflexión las experiencias docentes —de nueve y seis años de trabajo— y los innumerables debates en torno nuestra propia tarea. Para esta instancia recuperamos 96 Trabajos Finales de Investigación aprobados y defendidos oralmente entre los años 2013-2016, por estudiantes de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social;⁴ estos trabajos corresponden a 150 alumnos recibidos y de ese total el 90% (135) son mujeres. Los ordenamos por campos/temas prioritarios y encontramos que el primer lugar lo ocupan

¹ Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina /Servicio Social HIGA “Dr. José Penna”, correo electrónico: anamari.biera@gmail.com.

² Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / Instituto Superior María Auxiliadora, correo electrónico: vasconicecilia@hotmail.com.

³ En asignaturas como Trabajo Final de Investigación (de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social, IMA) y Taller Integrador de Prácticas e Investigación en Salud I, II y Trabajo Final (de la Licenciatura en Enfermería, PEUZO: UNS-UPSO).

⁴ Del Instituto Superior María Auxiliadora, instituto de formación de nivel terciario, de gestión privada y con formación religiosa, único lugar en la ciudad donde se dicta esta carrera. Estos trabajos corresponden a ambas divisiones: A y B.

aquellos trabajos cuyos problemas de estudio se ubican en el campo de la *niñez, adolescencia y juventudes* alcanzando el 26% del total (25); en segundo lugar le siguen investigaciones en el campo de la salud en un 15% (14). En ambos campos prioritarios pudimos observar que la preocupación de los estudiantes giró principalmente sobre el rol profesional frente a problemáticas que identificaron en la intervención.

Por su parte, de la Licenciatura en Enfermería tomamos 40 Trabajos Finales que corresponden a 53 estudiantes que cursaron en localidades alcanzadas por PEUZO,⁵ durante los años 2015-2017. Del total de estudiantes casi el 95 % (48) son mujeres. En cuanto a los temas abordados el 73% (29) de los trabajos corresponden a las prácticas de enfermería — en algún espacio institucional, con respecto a la especificidad de sus conocimientos, en relación a la gestión, entre otros— o a temáticas explícitamente relacionadas con la disciplina. Sólo el 27% (11) presentan abordajes, que si bien podrían guardar relación con la enfermería, no se plantean en esos términos. En tanto que se trata de una disciplina de ciencias de la salud, es éste el campo prioritario de las investigaciones. (Ver Anexo)

De esta caracterización a priori hemos desprendido cuatro ejes de análisis: en el primero abordamos la identidad profesional y el lugar de la investigación en la historia del Trabajo Social y la Enfermería, en el segundo analizamos marcas comunes del ejercicio profesional, en el tercero la importancia de la problematización en los procesos de investigación y, en el cuarto eje, describimos las estrategias pedagógico-didácticas que utilizamos en el trabajo con los estudiantes. A modo de cierre, hacemos un balance de lo que consideramos los logros de la experiencia, así como los aspectos donde creemos que es necesario seguir avanzando.

2. La identidad profesional y el lugar de la investigación en la historia del Trabajo Social y la Enfermería

Siguiendo a Calello *et al.* (1995: 16), para quienes la tarea del investigador es totalizadora y unitaria y sosteniendo además que la investigación es una práctica social que llevan a cabo agentes sociales, creemos pertinente recuperar aspectos semejantes que encontramos en ambas disciplinas -destacamos de las ciencias sociales- y que resultan del orden de la historización-origen y del imaginario social en torno a las mismas y que consideramos

⁵ Programa Educación Universitario de la Zona.

“emergentes” a la hora de constituirse —o al menos, intentar— en productores de conocimientos. Si entendemos que “las identidades son construcciones históricas, y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos” (Restrepo, 2007: 25) no podemos eludir en el análisis, aquellas dimensiones que forman parte de la carga identitaria profesional construida históricamente y que constituye el marco desde el cual los estudiantes piensan y construyen los problemas de investigación.

Si bien reconocemos, por un lado, que las identidades no son estáticas ni dejan de transformarse y, por otro, los esfuerzos académicos de ambas disciplinas para trascender las marcas de origen,⁶ nos llama la atención cómo aún hoy perduran rasgos que podríamos denominar “antecesores” a la profesionalización tanto del Trabajo Social como de la Enfermería y que quedan cristalizadas en los planteos —tanto orales como escritos— durante los primeros pasos que dan los y las estudiantes en un proceso de investigación. Tal es el caso de la designación “la enfermera” o “la trabajadora social”⁷ al referirse al sujeto de investigación que daría cuenta de la feminización del colectivo profesional. Una feminización ligada a un imaginario de abnegación, sacrificio, vocación de servicio, necesario para cuidar a los enfermos y acompañar a los pobres, con la cual se corre el riesgo de mirar las prácticas desde un reduccionismo subjetivista, valorativo, y no desde un enfoque de Derechos.

Existe una extensa bibliografía sobre las implicancias de las marcas de género en la producción y re-producción, tanto desde el Trabajo Social como la Enfermería.^{8 9}

Otro rasgo que encontramos común en ambas carreras al momento de definir un área/campo temático de estudio e identificar problemas, es el predominio hacia el estudio de cuestiones que hacen referencia al “hacer” profesional, a su dimensión técnico-instrumental, en tanto es significativamente menor la cantidad de planteos orientados a la búsqueda del conocimiento e interpretación de los fenómenos sociales complejos que resultan objeto de intervención, como así también las problematizaciones relacionadas con la caracterización de los sujetos con quienes trabajan y la comprensión de sus prácticas. La escasa orientación hacia la indagación del sentido y la orientación de las prácticas profesionales podría guardar

⁶ En el caso del Trabajo Social, en América Latina durante los años setenta, el movimiento de reconceptualización tuvo a su cargo el cuestionamiento al Trabajo Social Tradicional. En Enfermería, a partir de los años ochenta, se inicia un trabajo de redefinición y reflexión sobre el cuidado en enfermería.

⁷ Esta forma feminizada de nombrar a los sujetos en cuestión es común también en los ámbitos de trabajo.

⁸ En Trabajo Social es paradigmático el libro de Estela Grassi (1989).

⁹ En Enfermería podemos recomendar la revisión de Cano-Caballero Gálvez (2004).

relación con la representación propia y de otros acerca de cada profesión. Para el caso del Trabajo Social, Nora Aquín (1999:18) dirá:

(...) nuestra profesión se define fundamentalmente en el terreno de la intervención. La lógica de la intervención responde a la necesidad de modificar, de transformar, de restituir, de cambiar, y a diferencia de la investigación, su eje no está centrado en el espacio racional sino que contiene a lo racional como MEDIACION, pero se define en el campo de la práctica real. Pero sin la mediación teórica, la intervención fundada se torna indiscriminada. (...) dilema que se inscribe en los orígenes de la profesión: la necesidad de **repensar críticamente la relación entre intervención e interpretación**¹⁰ de los fenómenos sociales.

Destacamos la recurrencia en los estudiantes a poner la mirada sobre las prácticas profesionales limitándose casi exclusivamente a los roles, técnicas y uso de protocolos, escindiendo el análisis de las condiciones externas a cada campo profesional, a la vez subvalorando la tarea reflexiva, que creemos necesaria, en torno a las perspectivas teóricas desde las cuales se definen los elementos que configuran la especificidad profesional. Este énfasis en la dimensión interventiva de la profesión que reproducen los estudiantes guarda relación con las configuraciones socio-históricas de cada campo disciplinar y con el reconocimiento y legitimidad social hacia sus prácticas.

En esta línea de análisis, Nora Aquín iguala al Trabajo Social, el magisterio y la enfermería como profesiones que la sociedad valora, pero académicamente menosprecia. Dice:

Las tres se ubican en el ámbito de la asistencia y protección que garantizan la reproducción social. (...) la tarea primordial es la ayuda, ofrecida por profesionales en su mayoría mujeres, que connotan una cualidad paliativa y reparadora, con representaciones ancladas en la inmediatez, y con bajo sentido reflexivo (Aquín *et al.*, 2012: 312).

¹⁰ La negrita es nuestra.

2.a. Algunas características del Trabajo de Servicios.

Nora Britos (2004) describe y analiza exhaustivamente la relación social de servicio y establece sus diferencias con el trabajo industrial.¹¹ Sus aportes nos resultan útiles para comprender los condicionantes de las prácticas profesionales de enfermeros y trabajadores sociales y la utilidad de su trabajo en tanto actividad, y no como cosa:

El trabajo de servicios no opera principalmente con instrumentos ni materias primas a ser transformadas, sino que sus medios son símbolos, información, competencias discursivas e interacción con personas. La producción inmaterial no existe separada de la propia actividad de producir (...) Actividades como curar, enseñar, rehabilitar, planificar, vigilar, administrar, intermediar, organizar, asesorar, promover comportamientos y prácticas, corregir, informar, son actividades que (...) no pueden ser objeto de los mismos condicionamientos a que se sometió al trabajo industrial.

Poner en relación las características distintivas de este tipo de trabajos y los esfuerzos por objetivar estas prácticas cuya materialidad es el mismo profesional, nos conduce a comprender la preocupación de los y las estudiantes por **la valoración de las competencias disciplinares**. Es frecuente encontrar planteos que se enfocan en conocer “la percepción de usuarios, de las instituciones, de otras profesiones y de la sociedad toda” sobre Enfermería y/o Trabajo Social.

Así también podemos incluir en esta interpretación aquellas problematizaciones donde cada tema queda relacionado al trabajo disciplinar. Tales son los casos de trabajos enunciados como “La salud de adultos mayores. El rol de enfermería”, “La enfermería en cuidados paliativos”, “Intervención del Trabajo Social con adolescentes”, “El rol del trabajador social en la problemática de las adicciones”, “Rol y especificidad del Trabajo Social en los Servicios Locales de Niñez”; estos recortes de investigación nos brindan pistas sobre las dificultades para aprehender el sentido social y científico de las prácticas profesionales.

¹¹ La autora, quien toma aportes de Marx, sostiene que el trabajo industrial a diferencia del trabajo de servicios supone estandarización y separa al trabajador de su trabajo.

2.b. Marcas comunes del ejercicio profesional

Las señas particulares que creemos devienen del ejercicio profesional y, en ocasiones resultan un obstáculo para el proceso de construcción del problema de investigación, podrían guardar relación con aquello que Juan Samaja denomina “condiciones de realización”, aquel primer momento del proceso de investigación¹² que según el autor:

(...) remite al conjunto de creencias, contextos institucionales y técnicos que preceden, constituyen sus condiciones históricas, y ponen las condiciones de contorno de todo proceso de investigación. La experiencia social, con sus atravesamientos económicos y políticos, constituye el marco general desde donde se extraen los criterios de relevancia con los cuales se visualizan objetos, problemas, hipótesis, formas legítimas de descripción, etc., etc. Las condiciones de realización proveen la materia prima y los medios para el proceso científico.

En ellas, como lo sostuvimos anteriormente, están implícitas las “corazonadas” o intuiciones, las tradiciones y los sistemas filosóficos de referencia.

Es interesante rescatar algunos aspectos dentro de las historias de estas profesiones que constituyen huellas, aún emergentes, del camino recorrido y que conforman dimensiones de sus sistemas filosóficos referentes. Hablamos de los mandatos sociales y sus imaginarios cargados de supuestos, argumentos, creencias. En el caso del Trabajo Social nos referimos a su identificación con el control social de la vida cotidiana de los sectores populares, cristalizado en las “vistitas domiciliarias”. Y en el caso de Enfermería hablamos de su relación directa con las estructuras simbólicas religiosas y militares, materializadas en los uniformes tipo religioso –portadores de cierta simbología espiritual y moral- así como en la estructura de poder jerárquica. Al respecto, Burbano parafrasea a Dohahue cuando dice “de la jerarquización militar se heredan los títulos de supervisora y jefe, condiciones que hacen referencia en la actualidad a profesionales de enfermería” (Burbano, 2007: 106) y que son condiciones distintas del resto de las profesiones dentro de las instituciones.

¹² Los otros dos momentos del proceso de investigación que distingue el autor son: “cursos de acción” y “producto”. Véase Samaja, (2001).

2.c. Las implicancias de una mirada positivista sobre la realidad social

En los discursos de los estudiantes prevalece una mirada positivista acerca de la realidad y creemos que esa reafirmación en términos de “la realidad habla” por sí sola” encuentra su lugar en años de ejercicio profesional y de experiencias de prácticas pre-profesionales ausentes de una actitud investigativa, es decir, de una reflexión acerca de las propias prácticas y las fundamentos de las mismas.

Es frecuente escuchar en las clases, preguntas de investigación y automáticamente respuestas a las mismas, en forma de hipótesis, provenientes de la experiencia y contacto directo con las problemáticas.

Siguiendo a Estela Grassi (2011: 131):

La investigación debidamente fundamentada teórica y empíricamente, refuta al empirismo ingenuo, que desconoce las mediaciones de sentido entre la mirada y los hechos, tanto como a su contracara, según la cual bastaría correr el velo de la ideología (burguesa) para hallar la revelación de los hechos como son, que desconoce la mediación de la práctica social.

Por su parte, la investigación social según la autora “(...) exige tomar en cuenta los hechos sabiendo que no surgen de la nada, ni están prefigurados. En su camino hay acciones, decisiones, medios, conflictos, adhesiones, resistencias, recursos, creencias, instituciones, etc.”.

Si estamos hablando de dos disciplinas “destacadas” por sus prácticas profesionales de intervención, no resulta difícil entender la escisión entre el hacer y el pensar, la teoría y la práctica. Es común escuchar, tanto en estudiantes como en trabajadores “una cosa es lo que dicen los libros y otra es la realidad”.

2.d. Acerca del lugar de la investigación en el desarrollo de estas profesiones

La investigación ha ocupado un lugar subsidiario en el desarrollo histórico de ambas profesiones y aún hoy se reconoce un carácter tensional y problemático entre investigación

e intervención.¹³ No obstante, desde hace poco más de dos décadas, se reconoce la necesidad de investigar para darle un nuevo sentido a las prácticas profesionales.

Trabajamos en la formación en investigación creyendo que la consolidación de la tarea de producción de conocimientos en estas disciplinas permitirá que logren mayor autonomía en el campo de las ciencias sociales y la salud, a la vez que posibilitará que sus prácticas tengan siempre como fundamento, conocimientos científicos.

En Enfermería existen publicaciones sobre revisiones sistemáticas de investigaciones publicadas en América Latina que expresan la preocupación por la escasa producción científica de la profesión y explican que

entre las principales razones (...) se encuentra la poca preparación en materias como Metodología de la Investigación, la falta de apoyo, el considerar la actividad investigativa como algo difícil, complicado y no tener claridad de las temáticas sobre las cuales puede y debe investigar la Enfermería (Aguirre Raya, 2011).

Así mismo, autores españoles¹⁴ alientan la actividad investigativa ya que “un trabajo de investigación no tiene por qué ser multidisciplinar, costoso y complejo, sino que puede analizarse cualquier pequeño detalle de nuestra labor diaria, y no por ello ser menos científico” (Gómez, 2017).

Cabe destacar en este análisis que, si bien existe un déficit de trabajo en investigación en las instituciones portadoras de problemas reales susceptibles de transformarse en problemas científicos, también la investigación ocupa un lugar no preponderante en la formación académica, reservado para el final de las carreras y como requisito para lograr el título habilitante.

¹³ En Trabajo Social ver Aquín (2006), entre otros.

¹⁴ Como vemos, se trata de un problema que trasciende nuestro continente.

3. La importancia de la problematización en los procesos de investigación

(...) *Se trata de despertar la inquietud por las preguntas y las dudas, y de aprender a lidiar con las incertezas.*
(Grassi, 2011: 136)

Al comienzo del trabajo con estudiantes que poco contacto han tenido con la práctica investigativa nuestra intención es que logren: a) reconocer una situación problemática a partir de la interpelación y reflexión en torno a las experiencias de práctica y/o ejercicio profesional, b) comprender las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales e institucionales que forman parte de dicha situación y c) delimitar el problema de investigación.

Ya en ese momento introducimos nuestra postura epistemológica referente a que, como en todo proceso de investigación, plantear un problema tiene idas y vueltas, maduraciones, discusiones, relevos, entre otros. Juan Samaja (2001: 36) incluye en la investigación científica el tratamiento del **contexto de descubrimiento** y defiende *el descubrimiento es un asunto que pertenece de manera legítima a la epistemología y la metodología*. En esta línea, le solicitamos que, a través de una descripción, identifiquen algunos problemas que, como estudiantes les genere esa práctica y/o ejercicio profesional en términos de interpelación, resolución, dificultades. Que tengan en cuenta los actores involucrados en ese problema, sus manifestaciones, sus causas, condiciones favorables hay para encararlo, entre otros aspectos. Por último, los orientamos para que conviertan ese problema (en la intervención) en un problema de conocimiento (esfuerzo por formularlo como aquello que desconocemos).

De esto se trata la problematización, de indagar en la complejidad de la realidad y visibilizar, a través del análisis el entramado de condiciones que dan lugar a una situación problemática, que, como ya dijimos, no se presenta para ser estudiada, sino que, es necesario correr algunos velos —*sesgos* para Bourdieu— y “reconocer con Bachelard el hecho científico se conquista, se construye y se comprueba” (Gutiérrez, 2012: 22).

En las exposiciones grupales encontramos algunos rasgos que operan como obstáculos y que, creemos, están relacionados con esas marcas de origen de cada campo profesional y con la difícil separación que existe entre el investigador social y su objeto de estudio. Vemos una dificultad para abstraer el problema, para interrogar la realidad más allá de lo conocido y para trascender una mirada de la profesión reducida sólo al hacer. Aquí cobran relevancia los aportes de Pierre Bourdieu et al. (2002: 15), quienes consideran que las prenociones, las

verdades del sentido común que se ponen en juego a la hora de conocer la realidad, se constituyen en un *obstáculo epistemológico* para el investigador y por lo tanto se requiere del ejercicio permanente de *vigilancia epistemológica* donde se analicen las condiciones sociales en las cuales se produce el conocimiento.

Desde esta perspectiva, creemos necesario orientarlos en la búsqueda y la lectura reflexiva de los antecedentes sobre el tema de interés y guiarlos en esta tarea, en tanto que, frente a esta tarea encontramos ciertas dificultades en los estudiantes que creemos tienen que ver con lo que sostienen Echeverría y Vadori (2016: 125):¹⁵

(...) no han frecuentado la lectura de investigaciones; se disocia la lectura de la escritura, por ello se leen investigaciones pero no se encuentra motivación para ir registrando, al mismo tiempo opiniones, datos, reflexiones, que puedan ser útiles al momento de escribir; se leen investigaciones solo con el objeto de encontrar datos, información sobre un tema, por lo cual la atención de la lectura está sobrecargada con contenidos temáticos; la tarea de comprensión de este tipo de “textualidades” (investigaciones) resulta difícil, el acto de comprender demanda todo el esfuerzo, sin dejar espacio para reflexiones.

4. Las estrategias pedagógico-didácticas utilizadas en el trabajo con estudiantes

Teniendo en cuenta que se trata de estudiantes que cuentan con experiencias de práctica pre-profesional o con años de ejercicio profesional y que, han cursado asignaturas tales como Metodología de la Investigación I y II y Epistemología, nuestra propuesta de trabajo parte del reconocimiento previo de lógicas específicas y particulares de la investigación y desde allí es que:

- ✓ Realizamos un abordaje epistemológico de lo metodológico, sosteniendo una perspectiva constructivista del conocimiento científico.
- ✓ Promovemos la problematización de las prácticas, con el tiempo que ello insume.
- ✓ Trabajamos en taller, con la conformación de grupos pequeños y fomentamos el diálogo y la construcción colectiva.
- ✓ Recuperamos y revisamos conocimientos y experiencias de los estudiantes.

¹⁵ La cita ha sido tomada de Flores *et al.* (2016).

- ✓ Los acompañamos en la búsqueda de bibliografía en formato digital, para ello trabajamos con computadoras (en clase) orientándolos hacia sitios web confiables.
- ✓ Les brindamos bibliografía (informes de investigación y otros textos científicos) relacionada a los temas de estudio que van eligiendo.
- ✓ Realizamos devoluciones de sus producciones escritas y allí señalamos sugerencias para mejorar la escritura; asimismo les brindamos fichas, normas de citación, entre otros recursos.
- ✓ Definimos consignas que orienten las instancias expositivas de sus producciones.

Como afirma Grassi (2011: 136), en nuestra tarea docente,

(...) más fundamental que transmitir cómo son las cosas, las sociedades, los grupos, etc., es instrumentar y capacitar para averiguar cómo son en un momento dado, y para saber que, de inmediato, habrá que hacerse otras preguntas porque ninguna cuestión permanece idéntica.

A modo de cierre y para seguir pensando...

Las reflexiones que hemos presentado a lo largo de esta ponencia acerca de los modos de transitar los procesos de investigación nos muestran logros y desafíos que creemos que son posibles de reconocer siempre que adoptemos una actitud investigativa, tanto los estudiantes como nosotras docentes; es por eso que impulsamos estrategias pedagógicas que estimulen la lectura crítica, el debate y los orienten hacia la toma de decisiones teórico-metodológicas fundamentadas.

Sostenemos —teórica y empíricamente— que la consolidación de la investigación le aporta a ambas profesiones mayor autonomía dentro del campo de las ciencias sociales y la salud, a la vez que les permite fundamentar científicamente sus prácticas y diferenciarlas así de intervenciones indiscriminadas. Y este sostener implica tomarse el tiempo y el trabajo de intentar desandar/desarmar imaginarios —de cada disciplina sobre sí misma, sobre la investigación, entre otros— revisar críticamente marcas de origen, mandatos sociales, sistemas filosóficos de referencia. En síntesis: acompañar la reflexividad y la objetivación del sujeto objetivante.

Cada aspecto de estas disciplinas/profesiones que hemos encontramos como obstáculo/problema/dificultad que las atraviesa, pueden ser mirados como ventajas. En tanto son

disciplinas no hegemónicas, pueden alojar la crítica y la historización, sobre todo llegar a visibilizar el lugar sostenedor de las hegemonías que ambas ocupan.

Por otro lado, al tratarse de disciplinas con una fuerte y legitimada inserción en el campo institucional, existe un conocimiento previo del espacio social. Por lo tanto es posible aprovechar la instancia de permanente exploración- más o menos intuitiva-que transitan diariamente.

Si bien a medida que transcurren los meses de trabajo identificamos rupturas con el saber inmediato y una mayor reflexividad sobre la práctica, consideramos que aún restan esfuerzos por alcanzar un reconocimiento de la investigación como dimensión constitutiva de la profesión y por lo tanto el desarrollo más temprano de una actitud investigativa no sólo frente a las prácticas sino también frente al proceso de producción de conocimientos.

Como plantea Nora Aquín (2006: 15), el poder que otorga la investigación puede resumirse de esta manera: “*poder producir, poder decir, poder publicar, poder influenciar*”; de ahí el compromiso de nuestra tarea docente.

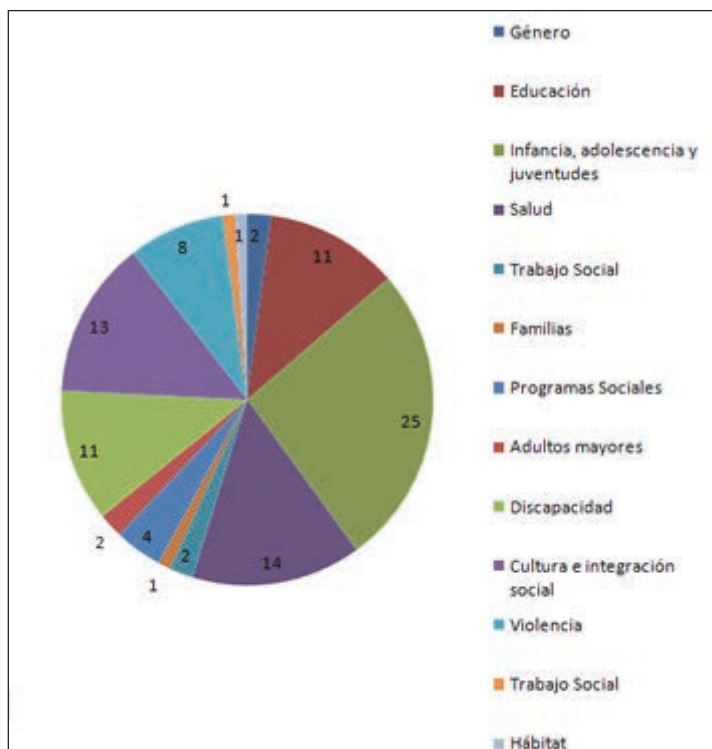
Bibliografía

- Cano-Caballero Gálvez, M. (2004), *Enfermería y Género. Tiempo de Reflexión para el cambio. Index de Enfermería*.
- Aguirre Raya, D. (2011), “La investigación en enfermería en América Latina 2000-2010”, en: *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, vol. 10, n.º 3, pp. 34-39.
- Aquín, N. (1999), “Identidad y formación: de conservaciones, superaciones y rupturas”, en: *Boletín Electrónico Surá # 40 Noviembre*, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Aquín, N. (2006), “La investigación en el campo del Trabajo Social”, en: Aquín, N. (coord.), *“Reconstruyendo lo social”. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*, Buenos Aires, Espacio Editorial, pp. 9-20.
- Aquín, N., Custo, E. y Torres, E. (2012), “El problema de la autonomía en el trabajo Social”, en: *Plaza Pública Revista de Trabajo Social*, año 5, n.º 8, pp. 304-320.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Britos, N. (2004), “Trabajo social, trabajo de servicios. Algunos problemas en la comprensión de los determinantes del trabajo profesional”. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de: <http://reco.concordia.ca/pdf/Britos04trabajo%20social.pdf>.
- Burbano, C. (2007), “Una mirada actual de la simbología en Enfermería”, en: *Revista Colombia Médica*, vol. 38, n.º 4, (Supl.2), pp. 105-109.
- Calello, H. et al. (1995), *Método y anti método. Proceso y diseño de la investigación interdisciplinaria en Ciencias Humanas*, Buenos Aires, UBA.
- De Souza Minayo, M. C. et al. (2007), “Capítulo I: Ciencia, técnica y arte: el desafío de la investigación social”, en: *Investigación social: teoría, método y creatividad*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Flores, M. E.; Montes, M. F. y Martínez, V. (2016), “Problematizando sobre qué se investiga, se escribe y se produce. Producción académica de alumnos de Trabajo Social (UNVM)”, en: *RAIGAL Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales*, n.º 2, año 2, Córdoba, Universidad Nacional de Villa María.
- Gómez, A. (2017), “La investigación en enfermería”, en: *Enfermería Nefrológica*, vol. 20, n.º 1, 13.
- Grassi, E. (1989), *La mujer y la profesión del Asistente Social*, Buenos Aires Hvmánitas.
- Grassi, E. (2011), “La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social”, en: *Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social” - Aportes a lo público desde la investigación*, año 1, n.º 1, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social.
- Gutiérrez, A. (2012), *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*, Villa María, Edivum.
- Restrepo, E. (2007), “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, en: *Jangwa Pana*, n.º 5, pp. 24-35.
- Samaja, J. (2001), *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ynoub, R. (2012), “Capítulo II “Problematizar”: El nudo argumental del proceso de investigación. Material de cátedra. UBA/UNMdP/UNNE.

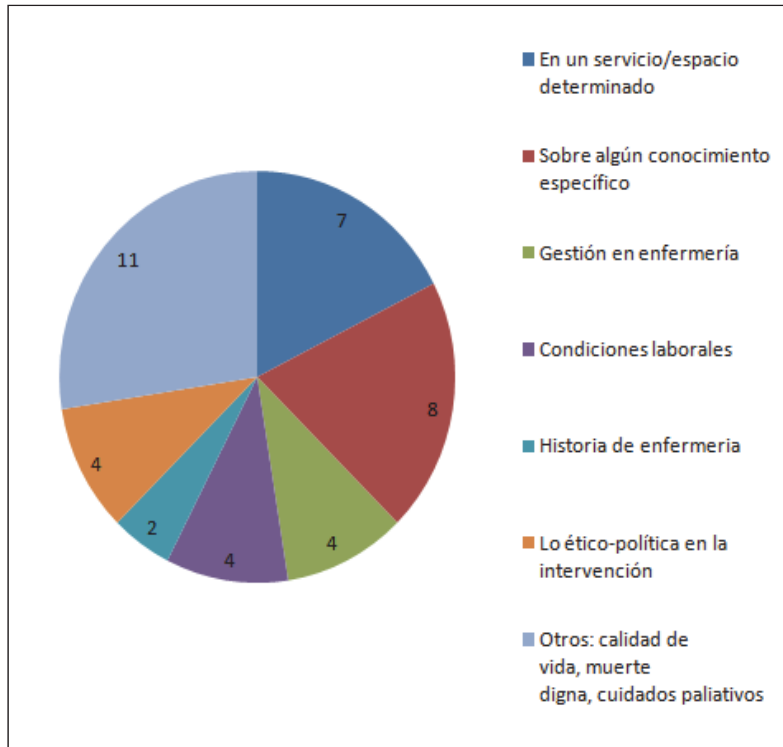
Anexo

Gráfico n°1: Trabajos Finales de Investigación en Trabajo Social, según temas/campos prioritarios, años 2013-2016



Fuente: Elaboración propia sobre la base del registro de Trabajos Finales de Investigación, Biblioteca del Instituto Superior María Auxiliadora, Bahía Blanca.

Gráfico n°2: Trabajos Finales en Enfermería, según temas prioritarios, años 2015-2017



Fuente: Elaboración propia sobre la base del registro de Trabajos Finales, PEUZO.

La herejía de Wycliffe y el camino hacia la Reforma: aproximaciones teóricas

Lucas Ezequiel Botté¹

Introducción

A mediados del siglo XIV, la Cristiandad europea² se encuentra en un contexto de crisis interna: un periodo que, según la tradición historiográfica, está caracterizada por crisis económicas de subsistencia dentro del orden feudal; las cuales impactan como dinamizadoras de las estructuras sociales y culturales, que si ya estaban en un proceso de cambio desde el siglo XI, ahora encuentran una fuerte “aceleración”. Actualmente, si bien se mantienen ciertas afirmaciones, la crisis bajomedieval ha comenzado a ser planteada bajo un prisma de dinamismo en lo que respecta a las fluctuaciones de las estructuras: una gran heterogeneidad en lo que respecta al desarrollo y los cambios de estas sociedades. Por otra parte, ciertas hipótesis plantean que estas estructuras productivas, con cambios perceptibles en perspectiva de larga duración, son moldeadas y conformadas por mentalidades en constante mutación, reflejándose en fuertes tensiones sociales.³ Nos encontramos ante un siglo XIV, que si bien puede ser bastante “conflictivo”, es aquí donde enraizaran ciertos

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: lucas_botte18@hotmail.com.

² Comprendida como un todo orgánico de reinos cristianos cuya sede apostólica se reivindica como la cabeza en lo que respecta la “plenitud espiritual” y la “latitud temporal”, aglutinadora de la unidad y continuidad (Iogna-Prat, 2016: 113-115).

³ Esta noción es trabajada por Le Roy Ladurie y retomada por Paulino Iradiel (Iradiel Murugarren, 2004: 16-18).

aspectos que maduraran como aquellos que se caracterizarían por conformar al “Mundo Moderno”.

Esta sociedad se encuentra caracterizada por una profunda sacralización:⁴ las formaciones socio-culturales están fundadas y legitimadas a través de los principios cristianos, un sistema que justifica en el “Orden” impuesto por la autoridad divina, cuya representación es encarnada en la iglesia romana. La religión aquí excede el campo de las prácticas espirituales dado que también integra a las instituciones y entidades políticas como así las organizaciones de las estructuras económicas. A mediados del año 1300, se dan ciertas transformaciones en las mentalidades dentro de los sectores de poder: las nuevas formas de concebir el mundo y relacionarse con la divinidad replantearon en cómo deben gobernarse las sociedades cristianas, abriendo así paso a nuevas teorías y legitimaciones que sentarían las bases del denominado *Estado primitivo moderno* (García de Cortázar y Sesma Muñoz, 2014: 393-394).

Por otra parte, al comprender que las cuestiones religiosas son holísticas en la sociedad y que conforman el entramado previamente descrito, no sólo se puede relegar a estas nuevas corrientes de pensamiento a una cuestión de poder político sino también a la aspiración de transformar las prácticas religiosas con el fin de establecer condiciones propicias para la salvación espiritual. La encargada de guiar a los cristianos hacia ésta meta era la Iglesia católica romana, cuya cabeza, el papado, conformaba el poder espiritual que aseguraba mediante sus designios la estabilidad y paz pública en la sociedad de fieles. Los poderes temporales, aquellos laicos que no se dedicaban a officiar el culto pero que jugaban un rol de importante jerarquía en la sociedad “civil”, le debían al pontificado, teóricamente, su estatus.

El modelo emergido de la “Reforma Gregoriana”⁵ (1050-1330) con el fin de establecer los fundamentos de la sociedad cristiana en base a la unanimidad religiosa, es determinada por el único camino teológico plausible: aquel que es designado por el sucesor de San Pedro, el pontífice de la iglesia romana, y su jerarquía eclesiástica. Es así como se instituye una organización sistemática de la sociedad cristiana, estableciendo una línea divisoria: aquellos que por un lado se integran a las instituciones de la iglesia y, por otro, aquellos que son

⁴ El concepto de “Sociedad sacralizada” ha sido trabajado por Egidio López (1992: 13-38); por otra parte, la caracterización de estas sociedades también ha sido desarrollada en Romano y Tenenti (1980: 71-127).

⁵ Entendida como un gran ciclo de Reforma dentro de la Iglesia donde el pontificado se centra en el debate de *sacerdotium e imperium*, abogando por la primacía del primero sobre el segundo. La etapa constó de una fuerte presencia de Concilios, esfuerzos unicinistas, una renovación del monasticismo y un notorio progreso de la Teología consolidándose en la Escolástica (Saranyana, 2006: 20-21).

disidentes con respecto a las prácticas y verdades teológicas del papado. Éstos últimos entran bajo la clasificación de perpetradores de herejía, delito que atentan contra la paz pública garantizada por la jerarquía romana.

En este contexto de mediados del siglo XIV, surge en Inglaterra una herejía particular: John Wycliffe, doctor en teología de Oxford, comenzó a realizar una fuerte crítica y reconsideración de las ideas religiosas y, con gran peso, en la institución eclesiástica y su jerarquía. Sus ideas serán una fuerte base para el posterior movimiento *lollardo*, importantes grupos en la Inglaterra de los siglos XV y XVI, perseguidos por la ley eclesiástica y la inquisición asentada en la isla. Pensamos que un análisis del proceso centrado en las condiciones del poder espiritual y temporal, la Iglesia y la Corona inglesa (junto con los actores que la acompañan), como así las singularidades del movimiento de Wycliffe podrían dar una comprensión, o aproximación al menos, de la particularidad de éste proceso. El concepto de herejía (Cantarella, 2007: 111-112) previamente elaborado, crimen que consiste en la disidencia ante el orden e ideas establecidas por la Iglesia, se añadirá la noción de que, como concepto histórico, no es fija ni estable, dado que depende de cómo la autoridad religiosa del momento lo considere,⁶ se utilizará como hipótesis.

La Iglesia y los pontificados en el siglo XIV

Tradicionalmente, al considerar el contexto de “Crisis” y la situación de la iglesia, se aboga por una correspondencia entre ellas al afirmar que la sociedad se encuentra en una etapa de fuertes problemas económico-sociales por un lado y político-religiosos por otro, no obstante, en lo que respecta a la profunda crisis espiritual, cabe destacar que es un proceso que se encuentra bajo nuevos abordajes. Si bien es cierto que, como plantean escritos contemporáneos, la iglesia y su cúpula están pasando por una situación de decadencia en lo que concierne a su rol, hay que contemplar también de que este panorama es exagerado. Una de las razones se debe al fin moralizante que tenían los escritos realizados por sectores dentro y fuera del ámbito eclesiástico por proclamar una reforma en las maneras de la religiosidad como así también al ordenamiento jerárquico de la iglesia.

⁶ Este concepto histórico de Herejía es tomado de R. Morghen en las discusiones del artículo de M.D. Chenu (Le Goff, 1987: 6-7).

La “sed de poder” del pontificado, el predominio de los intereses temporales, el servilismo ante determinados sectores, la exacerbación de las practicas mundanas parece que fueron unos de los principales detonantes a la hora de realizar un cuantioso corpus de escritos por parte de intelectuales que ansiaban una vuelta al “cristianismo primitivo” y reconfigurar un concepto clerical de la Iglesia. La influencia de corrientes teológicas como el *Nominalismo* en las universidades, el surgimiento y actividad de nuevos grupos dedicados a la piedad laical como así también las fuertes aspiraciones al modelo y las virtudes de Cristo, fundaron los inicios de la *Devotio Moderna*.

Desde la consolidación del poder eclesiástico en el marco feudal a fines del siglo XI y principios del XII, la Iglesia se afirma como *primus inter pares* con respecto a los poderes temporales: las nacientes monarquías occidentales surgidas tras la desmembración del Imperio Carolingio. En ésta nueva relación, el papado y los obispos se ubican en la cúspide jerárquica de una enorme base clerical, enviada a realizar las tareas administrativas en los territorios junto a los monarcas y el poder nobiliario. A cambio de ésta acción, las monarquías le deben sumisión y apoyo político-fiscal. Pero la entrada al siglo XIV se ve acompañada por un choque de influencias y una coyuntura propicia para modificar este esquema: las coronas, que supieron sacar provecho de este juego reciproco con el pontificado, comenzaron a concentrar poder e incipientemente comenzaron a equilibrar la balanza a su favor.

El *Papado de Aviñón* (1309-1377), período en el cual la principal estructura eclesiástica pontifical se traslada, en detrimento de Roma, hacia territorio francés, representa el punto de partida en lo que respecta a la “crisis” de la iglesia y los comienzos de la centralización monárquica. Francia había sido una de las coronas más beneficiadas por la curia romana: los antecedentes de Aviñón pueden encontrarse en la relación entre Luis IX (1214-1270) y Clemente IV (1265-1268), éste último con una fuerte relación político-diplomática con la corte francesa (Rapp, 1973: 10-18). Para el período 1296-1303, vemos un fuerte conflicto entre la monarquía francesa y el papado: Felipe IV encarnaba el ideal del soberano investido por Dios, como a su vez una forma de gobierno cada vez más influenciada por las nociones del Estado y el derecho romano. Bonifacio VIII, por su parte, busca quitarle poder mediante imposiciones inaceptables por parte de la corona.

Por lo tanto, Francia muestra una resistencia activa contra las políticas pontificias que buscan restarle poder, y Clemente V intentará realizar una jugada para aminorar ésta centralización: trasladar la corte pontificia hacia Aviñón. Lo cierto es que, haya buscado esto o no, terminó reforzando la situación de la corona francesa: una mayor comunicación entre los poderes, una fuerte tradición monástica en el territorio y una curia “afrancesada” juegan

a su favor. Paralelamente, el pontificado entra en un fuerte problema financiero que tiene raíces en las cargas del exilio y los pagos que debe realizar en numerario para suturar los conflictos en los territorios imperiales. Los diezmos no son suficientes para suplir la demanda y las cabezas de la iglesia se ven obligadas a pedirle auxilio a las coronas, optando por la petición hacia Francia, que si bien comparte apoyo con otros reinos como Inglaterra y Nápoles, resulta ser la privilegiada principal. El aparato administrativo está constituido en base a una maquinaria compleja y pesada, eficaz al centralizar, pero que privilegia una quinta parte del tesoro al mantenimiento de los obispos, como así a las respuestas hacia los grandes señores o príncipes y las fuertes corporaciones eclesiásticas.

En Francia, en el ámbito intelectual comienzan a proliferar las teorías de la limitación del poder clerical, como así también, en el plano jurídico, los tribunales laicos compiten fuertemente con las jurisdicciones eclesiásticas. En 1329, el reinado de Felipe VI (1328-1350) constaba de un gran número de prelados y barones como asistentes jurídicos de la corona, conformando las tribunas reales de justicia que se disputaran con los eclesiásticos. Aun así, la monarquía es cuidadosa al lidiar con el clero pontifical, dado que en los tiempos de la centralización y fiscalización de Aviñón, ésta recibía parte de la recaudación: factor vital para sostenerse en la contienda de la “*Guerra de los cien años*”, como así buscar la simpatía de los papas.

Estas buenas relaciones, a partir de 1378, comenzarían a modificarse nuevamente al entrar en el periodo del *Cisma occidental* (1378-1417) y la “Crisis conciliar”, surgida a partir de la muerte de Gregorio XI (1370-1378). La elección de los cardenales por Urbano VI, primer papa italiano designado en el período de Aviñón, pareció ser la adecuada para mantener la primacía del clero francés, pero al poco tiempo el nuevo pontífice no cumplió con las expectativas de la mayoría francesa. La lucha facciosa entre los cardenales franceses, apoyando la estancia en Aviñón, y los cardenales romanos, deseosos de volver a Roma, comenzó a inclinarse a favor de éstos últimos. Urbano VI lideraba la facción romana e inició el traslado a Roma, pero, por otra parte, los partidarios de Aviñón llamaron a un nuevo pontífice, el *antipapa* Clemente VII. En este conflicto, los reinos cristianos se posicionaron en una lucha de intereses mediante el apoyo a cierta facción: Francia, Castilla y Escocia secundaran las ambiciones del papado aviñonés, mientras que Inglaterra, Flandes, polacos, húngaros y escandinavos apoyaron al pontificado romano.

Para inicios del siglo XV, este problema comenzará a ser resuelto mediante la vía del *Conciliarismo* (Rapp, 1973: 36-42), que desde el siglo XII constituía un instrumento para dar a conocer la voluntad de los papas. La situación demandaba a que el concilio debía

juzgar al papado a partir del momento en que este perjudicara al bien común; iniciando la convocatoria en asamblea a los representantes del “pueblo fiel”: los cardenales. Las corrientes de pensamiento conciliarista abogaban por la salvación de la cristiandad, alegando que el concilio está sobre el Papa, relegando a este una función de ejecutor de los designios de la “congregación de fieles”. El *Concilio de Pisa* en 1409 reunió a cardenales de ambos papados, acordando que debe haber una sola cabeza. Una cuantiosa participación se decidió a abordar dos principales cuestiones: declarar las herejías (tanto las disidencias que surgieron dentro del papado como así también por fuera de este) y elegir un nuevo pontífice.

Para 1414, el *Concilio de Constanza*, abierto con la iniciativa del antipapa Juan XXII, los cardenales y el emperador alemán Segismundo (1368-1437), se propuso solventar las tres principales preocupaciones de la Cristiandad: Establecer la unión de la misma como se había propuesta en el concilio de Pisa, eligiendo a un nuevo pontífice; buscar respuestas a las cuestiones en lo concerniente a la reforma, estableciendo al concilio como representante de la iglesia universal, autoridad de Cristo a la cual el papa le debe obediencia; y por último, establecer la defensa de la fe reafirmando el orden eclesiástico y la garantía de la paz mediante juicios por herejía a los movimientos de revuelta en Bohemia, liderados por Jan Hus (1370-1415). Pero no solo Constanza fue la proclama contra los grupos disidentes en los territorios imperiales, sino que también se lanzaba contra las ideas raíces del movimiento, motivo de fragmentación de la cristiandad, que encontraba su base en el difunto John Wycliffe, declarado culpable del crimen de herejía y sentenciándolo a la quema de su cuerpo, exhumado y trasladado desde Inglaterra.

La “Crisis” en Inglaterra y las respuestas heterodoxas.

El panorama inglés durante el período de crisis se caracteriza por particularidades propias de su contexto: su condición insular le da un carácter ambiguo en lo que respecta a la conexión con el continente, una composición interna variada (Inglaterra comparte las islas con Escocia, Gales e Irlanda); una política de tendencia centralizadora con fuerte base en la nobleza (exponente en la *Carta Magna*) y una relación conflictiva con el papado (Kolpacoff Deane, 2011: 217). A mediados del Siglo XIV, la corona inglesa entra en la denominada “*Guerra de los cien años*” (1337-1453) contra la monarquía francesa, la cual dará fuertes repercusiones en la organización político-económica interna, formando fuertes tensiones sociales.

El pontificado aviñonés profundizó los antecedentes conflictivos que tenía la corona con respecto al clero inglés, favoreciendo un clima antipapal fundado en el apoyo al rey y en contra del papado que extraía recursos para Francia, equiparando la intensificación que provocaba la lucha contra los Valois y la animadversión con Aviñón. Los gastos de la guerra son un fuerte motivo para disputar las cargas fiscales que imponía el clero, que reducía los recursos que podía explotar la corona. No obstante, no se busca un rompimiento total de las relaciones, dado que aún se podían prestar servicios valiosos con respecto a la población y administración. Teniendo en cuenta esta situación, se puede abordar más comprensivamente la relación entre Wycliffe y la nobleza inglesa.

John Wycliffe (1320/1328-1384), nació en el seno de una nobleza menor de Yorkshire, tierras de Juan de Gante (1340-1399), duque de Lancaster. Hacia 1351 fue ordenado en la iglesia y en 1356 recibió su título en Artes. Las corrientes posteriores que influyeron en él son el *nominalismo* y el *realismo*, formando una concepción teológica particular en base a la indestructibilidad de los universales y la cuestión de la autoridad. Hacia 1365 iniciaba su primera controversia dentro del clero, realizando una fuerte crítica en el colegio de Canterbury a los monasterios y el monacato, alegando que sus formas separatistas no se condecían con la idea de cristiandad. Su teología comienza a mirar críticamente a la autoridad eclesiástica, una institución corrompida donde los valores anticristianos predominan; como así también rescata una verdadera iglesia, invisible y en base a la lectura de las escrituras, que a su vez se replantea la validez de ciertos sacramentos.

En 1371 entraba en la escena política al formar parte del debate en el *Parlamento* con respecto al impuesto secular al clero. Su espacio se posibilitó gracias a Juan de Gante, tío de Ricardo II (1367-1400), figura muy cercana a la corona y protector de Wycliffe, reconociendo su potencial como arma contra la autoridad eclesiástica. Efectivamente, en el debate rechaza el reclamo de dominio establecido por la iglesia y su cabeza, al criticar la legitimidad del papado en los asuntos laicos. En el debate, es notoria la influencia y el apoyo del duque de Lancaster y el propio rey Ricardo II.

Para 1372 recibe su doctorado en Teología en la universidad de Oxford, iniciando una etapa mucho más crítica hacia los valores eclesiásticos: en sus obras *De Mandatis Divinis* y *De Civili Dominio*, postula que solo un hombre que sea correcto puede gobernar apropiadamente y que la autoridad no viene del oficio que se posee, sino de la moral y el bienestar espiritual de quien lo ocupa. En su escrito *De ecclesia* en 1379, articula su perspectiva acerca de la naturaleza y la composición de la iglesia en relación con lo divino: La membrecía del papado y el clero relacionado a la gracia no es una condición cerrada. El

Dominium reside solamente dentro de aquellos que se encuentran en estado de gracia, determinados por Dios, diferenciando entre éstos y los condenados. La iglesia y sus sacramentos de absolución, excomunión, no tienen uso lógico en ellos mismos como vehículos de gracia. Aun así, la iglesia no debe ser desechada, sino que tiene una función útil si es reformada con un clero piadoso, bajo los valores de la simplicidad y la pureza, con el fin de servir a la cristiandad.

En *De veritate sacrae Scriptura* de 1378, proclamaba sus ideas sobre los fundamentos del cristianismo en las escrituras, destinadas a desmentir aquellas prácticas instituidas que no están presentes en ella. A su vez, se realiza una condena fuerte al monasticismo, reiterando su crítica pasada al ser un grupo alejado de la iglesia, los cristianos, y enfatizando la importancia de enmarcarlos en políticas seculares. Aquí encuentra una fuerte negatividad de los monjes y frailes ingleses. En 1382, el arzobispo de Canterbury, Guillermo de Courtenay, reunió un concilio provincial tras la *Gran Revuelta de 1381*, en un convento de los dominicos para examinar junto a ellos las obras de Wycliffe. Posteriormente, un sínodo reunido en Oxford se sumaba a la condena promulgada por Canterbury, retirándole su licencia de enseñanza en la universidad. John Wycliffe se retiraría a su parroquia en Lutterworth, falleciendo en diciembre de 1384.

La repercusión de sus ideas en Inglaterra fue fuertemente notable: el desarrollo de sus ideas concernientes a la redefinición de la composición de la Cristiandad y la comunidad de fieles movilizó a grupos sociales que incorporaron estas concepciones con el fin de vivir en comunidades cristianas genuinas. Los llamados “*True men and women*” o “*Sons of Grace*” que en la documentación son etiquetados como *lollardos*, componen un vasto grupo heterogéneo con diferentes expresiones de religiosidad como así organizaciones y concepciones comunitarias, cuya matriz común es la aspiración de una verdadera iglesia ante la señal de aparición de la corrupta institución liderada por la autoridad papal (Kolpacoff Deane, 2011: 225-227). Por otro lado, dentro de la misma institución eclesiástica inglesa vemos que, en este contexto de elevada ansiedad con respecto a la situación de la autoridad papal, sectores del clero más letrado y del clero bajo (posicionados en un bajo nivel económico y con un fuerte contacto hacia las capas populares) se apropiaron de las propuestas reformistas proclamadas por Wycliffe.

Por último, sectores laicos de importancia dentro del ámbito cortesano y real, durante el reinado de Ricardo II, que según crónicas de la época compartían las ideas heterodoxas, apelándolas por su utilidad en combatir la autoridad eclesiástica y en miras de consolidar un poder secular, constituyéndose como herramientas para reforzar el secularismo en los

tiempos de puja entre el papado y la corona. Este grupo de caballeros influyentes contribuyeron a los movimientos mediante protecciones ante la iglesia como así con financiamiento para la escritura y difusión de los textos.

Esta situación cambiaría radicalmente con la llegada al poder de Enrique IV (1399-1413), que se apoyaría en una facción con nuevos actores, incluido dentro de ella Thomas Arundel, arzobispo de Canterbury. El clero inglés había pujado fuertemente para poner en marcha las herramientas que posibilitarían las metodologías y la eficacia de la persecución eclesiástica hacia los crímenes de herejía. *De Heretico comburendo (1401)* y las *Constituciones de Arundel (1409)* consolidaron las prácticas inquisitorias del continente en la isla, especialmente destinándose a la persecución de los grupos lollardos (Kolpacoff Deane, 2011: 230-231).

Posteriormente, con el Concilio de Constanza, en 1413, se abogó por la defensa de la fe condenando los escritos de Wycliffe. Al ser ejecutado Jan Hus, a la vez se ratificaba la condena contra la obra del doctor de Oxford. Martín V, símbolo del restablecimiento del papado, condenó en 1418 a Wycliffe, y ordenó la destrucción de sus obras. En 1427, sus restos exhumados fueron incinerados por el obispo de Lincoln, haciendo cumplir la prerrogativa pontificia (Álvarez Palenzuela, 2006: 663-665).

Hacia el primer tercio del siglo XIV encontramos una iglesia que en busca de reafirmar su poder, se traslada de su espacio tradicional romano hacia los territorios de Aviñón. Este movimiento conllevó a una reconfiguración en lo que respecta a la composición de la jerarquía pontificia, al optar por una preferencia hacia el clero francés, lo cual dividió las posiciones en un campo donde los distintos integrantes de la política en la cristiandad europea crearon facciones que decidieron apoyar al papado “francés” y otras que no encontraban afinidad política con este. Las corrientes de pensamiento que venían gestándose fueron un caldo de cultivo para nuevas visiones teológicas que, en una coyuntura de conflictos político-económicos entre coronas, encontraron un fuerte apoyo y protección política al suponer una legitimación del poder laico. Por otra parte, la Iglesia, institución que debería salvaguardar la “*Paz pública*”, se encontraba en una división que la incapacitaba para hacer frente a esta disidencia. No será hasta el triunfo y consolidación del conciliarismo, junto a un cambio del poder político inglés, que Wycliffe será considerado culpable del crimen de *Herejía*, décadas después de su muerte, a inicios del siglo XV.

Bibliografía

- Álvarez Palenzuela, V. A. (2006), “Nuevos horizontes espirituales: demandas de reforma y respuestas heterodoxas”, en: Mitre Fernández, E. (coord.), *Historia del cristianismo II. El mundo medieval*, Madrid, Trotta-Universidad de Granada.
- Cantarella, G. M (2008), “Síntesis de historia medieval”, en: Bevilacqua, R. y Fernández, J. C, *Herramientas para el estudio de la cultura medieval I*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios medievales.
- Egido López, T. (1992), *Las reformas protestantes*, Madrid, Síntesis.
- García de Córdazar, J. A. y Sesma Muñoz, J. A. (2014), *Manual de Historia Medieval*, Madrid, Alianza.
- Iradiel Murugarren, P. (2004), “La crisis bajomedieval, un tiempo de conflictos”, en: De la Iglesia Duarte, J. (coord.), *Conflictos sociales, políticos e intelectuales en la España de los siglos XIV y XV. XIV Semana de Estudios Medievales de Nájera 2003*, Logroño, Gobierno de La Rioja e Instituto de Estudios Riojanos, pp. 13-48.
- Iogna-Prat, D. (2016), *La invención social de la Iglesia en la Edad Media*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kolpacoff Deane, J. (2011), *A History of Medieval Heresy and Inquisition*, Plymouth y New York, Rowman & Littlefield.
- Le Goff, J. (1987), *Herejías y sociedades en la Europa preindustrial*, siglos XI-XVIII, México. D.F., Siglo XXI.
- Rapp, F. (1973), *La Iglesia y la vida religiosa en Occidente a fines de la Edad Media*, Barcelona, Labor.
- Romano, R. y Tenenti, A. (1980), *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media Tardía, Renacimiento, Reforma*, Madrid, Siglo XXI.
- Saranyana, J. I. (2005), “Ecclesia Semper reformanda”, en: *La Reforma Gregoriana y su proyección en la Cristiandad Occidental. Siglos XI-XII, XXXII Semana de Estudios Medievales Estella*, Gobierno de Navarra, pp. 17-35.

La negociación como objeto de investigación histórica: conceptos y posibilidades temáticas

Laura Carbó¹, Claudia Pérez²

En jornadas anteriores hemos abordado el escenario que se construye ante el fracaso de la negociación, utilizando como marco temporo-espacial el contexto de la península ibérica en la Baja Edad Media española. Hemos analizado fundamentalmente la asistencia de terceros que ayudan a las partes para zanjar las diferencias y volver al circuito de la negociación, como, por ejemplo, los procesos de mediación y arbitraje. Ante la confusión habitual entre las diferentes estrategias de resolución de conflictos, advertimos la necesidad de la elaboración de un marco teórico metodológico para el estudio de la negociación histórica. La negociación es un proceso factible de ser circunscripto a una técnica de resolución de disputas que posee unas características distintivas que lo definen y lo separan de otras prácticas. La selección de este tema de investigación requiere un esfuerzo de conceptualización que brindará al historiador una serie de ideas en torno a la negociación, conceptos que podrán confluir en ejes temáticos que ayuden a elaborar hipótesis de trabajo en torno a la solución de conflicto, con pleno conocimiento de sus componentes y relaciones internas (Carbó, 2012).

¹ GIEM, FHE, UNMdP, correo electrónico: lauramcarbo@yahoo.com.ar.

² Consejo de Contadores Provincia de Buenos Aires, correo electrónico: cpestudio@yahoo.com.ar.

1. Hacia una definición de la negociación

1.1. Proceso de la comunicación para la resolución de disputas

La negociación describe un proceso de comunicación entre individuos que intenta alcanzar un compromiso o acuerdo para la satisfacción de las partes (Martín, 1994: 6). La negociación supone examinar los hechos y las situaciones, exponer los intereses comunes y opuestos de las partes involucradas, y tratar de resolver la mayor cantidad de tópicos como sea posible. Una buena negociación requiere una preparación anticipada, un conocimiento de las técnicas negociadoras y práctica de los procedimientos.

Destacamos que la negociación es específicamente un intercambio de proposiciones expuestas generalmente en forma verbal. Descubrimos siempre la palabra como vínculo entre las partes enfrentadas: la comunicación es la esencia de la negociación (Aldao-Zapiola, 2009: 90). Se presenta a la negociación como la contracara del uso de la fuerza: el lenguaje elimina la forma violenta de la transferencia (Pérez Herranz, 2003: 21) y se puede erigir como modelo de convivencia (Gonzalbo Aizpuru *et al.*, 2016).

La palabra dicha en situación de negociación tiene la connotación de una propuesta. Las partes emiten información en forma de propuestas y también recogen y analizan la información que les llega como ofertas de su contendiente (Sitnisky, 1985: 59). Las propuestas que observamos en las crónicas medievales estudiadas son en su gran mayoría verbales. En ocasiones las negociaciones se realizan por escrito, aunque en general se tiende a que exista un contacto verbal entre las partes que garantiza un traspaso más fluido de información.

Tengamos en cuenta que las propuestas del proceso de negociación no cuentan solo con información; poseen la intención de inducir a la toma de decisiones, tienden a provocar una libre opción de la otra parte conforme a los objetivos propuestos (Sitnisky, 1985: 61-63). Es por ello que las entrevistas entre los que en definitiva tienen el poder de tomar las decisiones son casi de rigor en los escenarios políticos en conflicto. Generalmente hay una combinatoria de comunicación directa entre las partes en conflicto y la utilización de emisarios. Pero todo el proceso está basado en un traspaso de información y toma de decisiones dirigido a zanjar las dificultades, guiado por los protagonistas o sus representantes

Así pues, las propuestas verbales son una parte de la negociación, que en determinados y escasos eventos, recoge la Historia. Pero indudablemente habrá existido una gran parte de la negociación no manifiesta, que es muy difícil de captar por el ojo contemporáneo,

compuesta en gran medida por proposiciones no explícitas como expresiones gestuales, rituales, protocolo, etc.; asimismo información no oficial que se deja conocer al adversario; los hechos que se suscitan en torno al escenario de la negociación; el poder real y el poder aparente de las partes; la habilidad en el manejo de la negociación; la información evaluada que se posee; la verdadera factibilidad del objetivo elegido (Sitnisky, 1985: 69). Los protagonistas estarán al tanto de estas variables al momento de tomar sus decisiones, pero es factible que el historiador ignore parte de toda esta comunicación no manifiesta. Es indudable que podemos aprehender solo una porción de la negociación, en general lo que la “historia oficial” desea dejar a la posteridad como un símbolo más del poder de resolver que ostentan las cúpulas gubernativas. Éste es el desafío para el historiador: revelar las propuestas verbales e indagar, en la manera de lo posible, acerca de las innumerables formas de comunicación encaminadas a resolver las disputas.

Hacemos hincapié en la preparación de los negociadores, que deben formarse en los cánones de comunicación indispensables para llevar con éxito los difíciles procesos de negociación, no solo en el diálogo fructífero, sino en las conductas adoptadas con el adversario con el que generalmente se comparten los tiempos de la negociación (Carbó, 2011). Esta coexistencia en los escenarios de la negociación es posible gracias al consenso en un estilo de vida, a los códigos compartidos que facilitan el encuentro de las partes en un universo de palabras, gestos, actitudes, que propenden al diálogo, al intercambio de propuestas que eventualmente se cristalizarán en un acuerdo.

Definimos entonces negociación como una comunicación de intercambio tendiente a la resolución de una disputa. Esta comunicación, no es solo transmisión de información, es un proceso de argumentación y persuasión: las partes reúnen los datos a través de las propuestas, ya sea en forma verbal o escrita, acompañadas de otros mensajes que utilizan para concretar sus expectativas (Colaiácovo, 1994: 94). Este intercambio ayuda a que las partes se comprendan, al explicitar el proceso de razonamiento, y permite también, verificar la validez de las suposiciones (Gracia, 1999: 68).

1.2. Las etapas de la negociación

Las negociaciones varían dependiendo del grado de institucionalización del conflicto, ya se trate de disputas privadas o públicas. En las sociedades pre-modernas los campos de asuntos estatales y personales se confunden y se invaden con frecuencia.

La naturaleza de las cuestiones, la importancia de los intereses, y el manejo de los tiempos también afecta el carácter que adquiera la negociación. No importa cuál sea el método elegido para negociar, el proceso pasa por determinadas etapas esenciales que se repiten de forma paradigmática (Kriesberg, 1998) y son factibles de ser reconocidas en los testimonios de la época.

En la fase de pre-negociación las partes muestran signos de estar interesadas en iniciar las conversaciones y desarrollan la estructura que tendrá este proceso, mediante el envío de mensajeros con diferentes grados de propuestas. Una etapa de planeamiento antecede la apertura de las negociaciones: se formulan las metas y las estrategias, se designan los lugares de negociación y se selecciona e instruye al negociador o al equipo de negociadores para que se redacten los capítulos con los contenidos de la futura negociación y los tiempos destinados a la discusión. En los encuentros iniciales, se formula el estilo que tendrán las futuras interacciones, y se comienza a analizar el conflicto.

Este estadio inaugural da paso a la negociación extendida, durante la cual las partes tratarán de encontrar las opciones y procedimientos para resolver el conflicto. Si el paso resulta satisfactorio, las partes transitan hacia una etapa de ensayo de un borrador, que deberá ser aceptado y reformulado hasta llegar a un acuerdo, que será firmado por los contendientes.

1.3. Los conceptos del proceso de la negociación.

Para un estudio de las negociaciones históricas se hace indispensable entonces definir algunos conceptos que asiduamente se utilizan al describir sus procesos endógenos.

En primer término, definimos “intereses” como las necesidades, deseos, preocupaciones, temores que aparecen como incompatibles en una situación de conflicto (Ury *et al.*, 1996: 15-16). El procedimiento más común para la conciliación de los intereses es la negociación, lo que implica poner en claro las preocupaciones más profundas de las partes y concebir una solución. Mediante la negociación se procura un acuerdo entre dos o más partes con algunos intereses comunes y otros que pueden ser encontrados o, simplemente, distintos (Patton, 2005: XVIII). Generalmente los intereses más poderosos son las necesidades humanas básicas como la seguridad, el bienestar económico, el sentido de pertenencia, el reconocimiento y el control sobre la propia vida (Fisher *et al.*, 2003: 56). Cabría preguntarse si estos parámetros actuales sirven para definir los intereses que dinamizan las relaciones

humanas en los diferentes períodos históricos. También debemos cuestionarnos si la percepción de los hombres y mujeres gira en torno a la satisfacción de los intereses particulares/personales o atiende más bien a salvaguardar las exigencias del grupo/colectivo. Es por ello que los estudios sobre negociación no pueden estudiarse aislados de los parámetros sociales, culturales, económicos, en los que están inmersos.

Los conflictos se suscitan por la incompatibilidad de intereses de variada índole. Generalmente estos intereses no se manifiestan en forma pura en una controversia. Habrá que analizar para cada estudio de caso los intereses que las partes exponen como objetivo a alcanzar en una negociación, teniendo en cuenta la escasa información que poseemos y la práctica usual de esconder o no dar a conocer exhaustivamente los propios intereses en un proceso de este tipo.

Advertimos además que las partes concurren a la mesa de la negociación con una “posición” tomada. La “posición” es lo que plantea la parte como solución para el problema (Gracia, 1999: 75-6). Es su postura frente al conflicto, es una decisión: las posiciones se sustentan en las necesidades y deseos, en los intereses que subyacen en las desavenencias. En muchos casos, los negociadores se “enmarañan” en sus propias demandas inflexibles por obtener resultados particulares sin visualizar los objetivos a largo plazo. Esto puede incluir demandas sobre ciertas concesiones, tales como territorio o representación política, así como posturas políticas e ideológicas que inhiben la comunicación abierta. Por lo demás, al entrar en negociaciones, las posiciones manifiestas no necesariamente reflejan los verdaderos intereses. En ciertas ocasiones las posiciones son posturas que se tomaron en el pasado y se siguen sustentando a pesar de que los intereses hayan mutado con el correr de los años. Con el tiempo, las posiciones se estancan y pueden no reflejar las condiciones actuales con precisión. Los negociadores podrían ser incapaces de explorar soluciones prometedoras más tarde, si se comprometieron a mantener posiciones duras desde el inicio de las negociaciones. En general, las fuentes reflejan que el éxito de las negociaciones requiere un alto grado de flexibilidad. Con frecuencia observaremos que las demandas firmes se vuelven problemáticas con el devenir de los acontecimientos y se deben readecuar continuamente las expectativas para llegar al acuerdo duradero. Aún las posiciones válidas con frecuencia representan solo una posible solución al problema y pueden obstaculizar el pensamiento creativo sobre otras formas para tratar los asuntos.

Las negociaciones se sustentan en “principios”, definidos como criterios de equidad que se toman en cuenta para llegar a acuerdos más equánimes (Fisher *et al.*, 2003: 96). Son las normas de comportamiento respaldadas socialmente, criterios de justicia colectivamente

aceptados, provenientes de las normas divinas y naturales que animan las relaciones personales e institucionales, de las costumbres ancestralmente respetadas, además de las que se formalizan por ley o convenio en facultades legales. De allí la relación constante que detectamos con la norma como ente regulador en situaciones tanto de avenencia como de conflicto, la invocación persistente a los principios del derecho vigente para la resolución de disputas y la opción preferencial por los letrados para actuar como negociadores en situaciones de tensión. Destacamos la disposición para basar las propuestas en las normas vigentes, los reclamos, que cada vez con más frecuencia son gestionados por los letrados en conocimiento de los alcances de la ley, asesores que se convierten en personal capacitado para lidiar en los espacios más racionales de resolución de conflictos. Si una propuesta o demanda se considera legítima se tendrán argumentos para respaldarla contrariamente a las posiciones fundadas en la simple intuición, ambición desmedida o presión de propios partidarios. Recordemos que se trata de una negociación basada en los derechos, no de una pugna de derechos como un juicio en un tribunal o la convocatoria a un arbitraje. Lo que caracterizaría a la negociación es que se trata de un método endógeno (Entelman, 2002), es decir, se desenvuelve dentro del conflicto, no es un proceso judicial (prototipo de los métodos exógenos) con la participación de un tercero en el proceso de terminación.

1.4. El escenario de la negociación

El escenario es de vital importancia para el desarrollo de las negociaciones y comienza a forjarse desde el momento mismo en que existen propuestas conciliatorias. Si se trata de un escenario espontáneo las regulaciones no son tan precisas, aunque la tendencia es localizar el evento en un punto equidistante del asentamiento de las partes. Si las negociaciones han sido precedidas por situaciones de violencia se imprime un cariz totalmente singular a estas conversaciones. Se deben diseñar los ámbitos, las circunstancias, los reaseguros indispensables para que la comunicación se desarrolle en paz hacia la consolidación de un acuerdo, lo que implica un esfuerzo adicional para los que desean satisfacer sus intereses de una manera más pacífica.

Las fuentes nos brindan ejemplos de escenarios preparados para la desescalada, geográficamente especificados y estratégicamente diseñados para tal fin. El encuentro de los adversarios que han llegado a las instancias de agresión mutua no es fácil. Si el conflicto es de envergadura, la elaboración del escenario de negociación será, consecuentemente, compleja. Más aún si el encuentro cuenta con la presencia de los prestigiosos protagonistas

en pugna, entonces se conciertan de antemano las ceremonias de recepción de estas embajadas de negociación, que son el primer acto de un proceso más complicado y sustancial. Se asegura un espacio neutral que cuente con ciertas premisas: límite en el número de participantes, desarme total de los asistentes y del entorno, seguridad provista por un mismo ente autónomo, puertas de acceso y de abastecimiento vigiladas, alojamiento acorde a las jerarquías (Carbó, 2007).

Indudablemente existen ciertos beneficios de proyectar un lugar neutral para las negociaciones. En primer término, se restringe al mínimo la posibilidad de que las parcialidades tengan ocasión de manipular el uso del espacio. Es posible controlar las interrupciones y así evitar maniobras de distracción que afectan el ritmo de las tratativas. Se logra mantener cierto alejamiento de la sede del conflicto y otros factores de preocupación, fomentando así la distancia psicológica necesaria para exploración franca de las cuestiones. Se minimizan las negociaciones paralelas que sin lugar a dudas se llevarían a cabo simultáneamente, obstaculizando el fluir de las conversaciones centrales. Si los negociadores no tienen poder de decisión, se puede establecer un lugar cercano para que concurran a las fuentes para la consulta. Además, el empleo del tiempo es convenido por los negociadores más que por las circunstancias que rodean el conflicto: generalmente los límites temporales son fruto de un acuerdo previo y no se ven afectados por intervenciones indeseadas (Moore, 1995: 187). Al igual que el tiempo estipulado, también se acuerda el marco jurídico que da a los negociadores los reaseguros indispensables para el diálogo en medio de una situación de crisis armada. Y por último, el lugar neutral permite la restricción del uso de la fuerza y la prohibición del ingreso de agentes armados que sin duda promoverían una situación desequilibrante. La promoción de estos espacios para la comunicación es una tendencia en la relación entre los grupos de poder, se traza un lugar diferente, con reglas particulares, donde se exponen claramente los intereses, se despliegan las destrezas negociadoras y se producen sucesivos reajustes que permiten el fluir de las conversaciones.

Otra técnica interesante es promover situaciones en las cuales las personas tengan un contacto relajado que los predisponga al diálogo (Ury *et al.*, 1995: 60). Podemos incluir en esta opción a los encuentros que proporcionan un espacio de reunión (fiestas, torneos, ceremonias, etc.), que no pueden ser considerados como “propios” por ninguna de las partes, sino fundados expresamente para arrogar una cuota de igualdad y neutralidad al encuentro.

2. El método de la negociación

2.1. La negociación competitiva

El regateo, como se denomina a las negociaciones competitivas, consiste en una discusión entre los participantes para obtener, cada uno para sí, la mayor parte del interés que está en juego, es decir, que la ganancia de uno representa un retroceso o pérdida para el otro (Martín, 1997: 34). En las negociaciones competitivas vemos en acción negociadores “duros” que hacen uso de estrategias coercitivas para lograr que la otra parte haga concesiones. El regateo consiste en montar una estrategia para lograr que el contrincante ceda, y para ello, los protagonistas tienden a tomar posiciones extremas y presionar sin considerar los intereses de la otra parte. La parte rival, con frecuencia, responderá con estrategias igualmente “duras”, lo cual da como resultado que ambas partes se agoten y corran el riesgo de entramparse en un conflicto intratable. De acuerdo con este enfoque, las relaciones propenden a ser conflictivas y el resultado tiende a ser una solución disgregante en lugar de una solución integrante (Martín de Manolizzi, 1992: 34). En definitiva, es un estilo de alta competencia y baja probabilidad de colaboración, donde el conflicto en general no se resuelve sino que se imbrica con otros conflictos colaterales que complican la realidad política, social y económica (Murro, 2001: 50).

2.2. La negociación cooperativa

El estilo de negociación cooperativa es una resolución basada en la satisfacción mutua que transforma la relación conflictiva en una relación de colaboración. Esta negociación exige una preparación adecuada, una comprensión de los supuestos intereses expresados y una lectura de entrelíneas con respecto a las necesidades a ser satisfechas por ambos lados, un conocimiento de la conducta humana y un despliegue de técnicas de negociación, estrategias y tácticas.

La negociación requiere entonces lograr confianza mutua, conseguir el compromiso de la otra parte y controlar la oposición, ya se trate de una refutación de las ideas expresadas en un desacuerdo con el asunto o alternativa concreta, o una oposición más visceral, representada por un adversario emotivo (Cohen, 1986: 147-158). Si abordamos negociaciones antes de la conformación de los Estados/Nación, en general, observamos que existe un alto

compromiso previo de las partes, un conocimiento pleno de los integrantes y en la mayoría de los casos un parentesco o lazos de crianza que unen a los adversarios en las esferas políticas, sociales, económicas. Estos lazos en muchos casos sirven para aceitar los mecanismos de resolución, pero en otras circunstancias enturbian las tratativas con antiguas pujas que se arrastran por generaciones. Las partes cargan el escenario de la negociación con emociones que no permiten desprender el problema de las personas. De allí que se apele con mucha frecuencia a facilitadores que ayuden a restablecer la confianza mutua y el retorno al diálogo productivo.

Los negociadores invocarán frecuentemente normas ya establecidas en el derecho o en la costumbre, como también recordarán asuntos ya juzgados o acordados, relaciones de reciprocidad establecida, que sirvan de antecedente clarificador para los procesos que se presentan. En este método, los negociadores trabajan fundamentándose en principios, es decir, criterios de equidad, o remitiéndose a precedentes y a prácticas usuales en la comunidad, con el objetivo de aprovechar al máximo las experiencias pasadas (Fisher *et al.*, 2003: 96).

Comúnmente las negociaciones que se basan en criterios objetivos hacen un uso más eficiente del tiempo, más aun si hay más de dos partes involucradas. Normalmente las partes involucradas en una negociación cooperativa deciden con base en sus méritos y buscan ganancias mutuas (soluciones integrantes) donde sea posible. Este enfoque depende del entendimiento de los intereses subyacentes a las posiciones y de la invención de opciones que los satisfagan o del uso de normas estándares para guiar a las partes a un acuerdo adecuado, justo, y satisfactorio. La negociación colaborativa solo se puede gestar si existe la voluntad expresa de las partes de entablar una relación a largo plazo, o si el conjunto de intereses a negociar tiene múltiples aspectos a resolver, todos factibles de ser negociados, y requiere la flexibilidad necesaria para moverse en toda la “gama de grises”, de acuerdo a las exigencias del momento.

Debemos reconocer que las negociaciones colaborativas solo pueden identificarse históricamente en algunos detalles de cooperación, tímidamente encauzados hacia soluciones en que se contemplan por igual los intereses de las partes (Carbó, 2008-2009: 121-129). No podemos afirmar que sean negociaciones cooperativas puras, sino más bien una complicada red de tratativas que fluctúan entre la competencia y la colaboración, lo que se da en llamar la negociación posicional. Es decir, el negociador adopta diferentes posturas al comienzo o en el correr de las conversaciones, moviéndose con destreza según la marcha del proceso. Lo que advertimos es que se combinan ambas posturas durante una misma

negociación: se muestran competitivos con aquellos puntos que son vitales, procurando asegurar su consecución, y colaborativos con aquellos aspectos a los que se les otorga menor importancia o en los tópicos que se estima que se puede ceder para lograr el acuerdo (estrategia de concesiones). Somos conscientes que se plantean negociaciones en las que no hay otra salida que tomar una postura competitiva, por ejemplo, en que la negociación es puntual y no hay posibilidades de proyección a futuro de las decisiones tomadas, o cuando se estima de antemano que no hay posibilidades de generar alternativas que beneficien a todos (Luchi *et al.*, 2005: 35). Además, apuntamos que estos procesos se abordan en situaciones de crisis, lo que exige el enfriamiento y la disuasión del uso de la fuerza, que demanda un esfuerzo enorme de planeamiento para los implicados. El retorno a las conversaciones, la tregua y los gestos de confianza y reciprocidad son de un altísimo costo, con una inversión de tiempo, dinero y capacitación que debemos reconocer y admirar en las sociedades pre-industriales.

3. El acuerdo

La etapa final, la más compleja y difícil de rastrear en la documentación es la implementación del acuerdo. Esta dificultad radica en varios aspectos: uno de carácter más bien historiográfico, como podría ser el escaso interés que suscita este rastreo en el tiempo por parte del cronista o la existencia de conflictos concomitantes o sucesivos que captan la atención del historiador. Por otro lado, el conflicto que en determinado momento se considera primordial, debido a la permanente mutación de las banderías políticas y la vertiginosa sucesión de disputas, lleva a que los conflictos se diluyan o se transformen, por lo que la ejecución del acuerdo suele caer en el olvido historiográfico.

Conclusiones

La Historia ha tenido dificultades para despegarse de algunos parámetros clásicos en la conformación del objeto de estudio histórico. A lo largo de los siglos se perpetuó una concepción política de la Historia y se estableció una relación con la noción estrictamente individual del acontecer histórico. Todavía hoy existe el convencimiento de que el curso de la Historia es moldeado por las personalidades individuales: el individuo es considerado el autor propiamente dicho de los cambios históricos, de allí la preferencia por los fenómenos

relativos a los cambios políticos y a las cuestiones militares con ellos relacionadas, consideradas las verdaderas fuerzas motrices del devenir histórico. Dos clases de asuntos han sido sobrevalorados historiográficamente: en primer lugar lo que concierne al gobernante y a la gestión gubernativa, y luego la historia, detallada, de las guerras que se constituyen en un elemento importante para la manifestación pública del poder. Es decir, la Historia siempre ha priorizado el conflicto en todas sus manifestaciones: conflictos de intereses, privados o públicos. Pero en los conflictos, no todos los intereses son contrapuestos; siempre existen intereses comunes que pueden integrar a las partes en un proyecto común. Allí se abre la puerta para el estudio de la negociación como herramienta eficaz para llegar al consenso. La negociación ha sido a lo largo de la Historia un modelo de convivencia/coexistencia/ conveniencia que con las particularidades de cada tiempo histórico, ha ayudado a zanjar las disputas y ha asistido a individuos y grupos para sobreponerse a los conflictos, sobre todo en los tiempos en que el Estado está ausente. El estudio de la negociación requiere de una estricta definición de sus mecanismos internos, su método, sus actores, sus fracasos y la implementación de procesos alternativos, en vistas a la construcción de un problema/ objeto de investigación.

Bibliografía

- Aldao-Zapiola, C. M. (2009), *La negociación. Un enfoque transdisciplinario con específicas referencias a la negociación laboral*, 4ta.ed.rev., Montevideo, OIT/Cinterfor.
- Carbó, L. (2007), “La creación de un espacio para la negociación (Castilla, siglos XIV y XV)”, en: *Cuadernos Medievales. Cuadernos de Cátedra 3*, Mar del Plata-Bahía Blanca, pp. 31-39.
- Carbó, L. (2008-2009), “Hacia la negociación cooperativa. Un estudio de caso: las tratativas para la destitución de don Álvaro de Luna de la corte de Juan II (1439)”, en: *Fundación IX, Actas de las VI Jornadas internacionales de Historia de España*, Buenos Aires, pp. 121-129.
- Carbó, L. (2011), “Estrategias de prevención de las disputas en la Castilla bajomedieval: la formación de habilidades para neutralizar o resolver el conflicto”, en: Rodríguez, G. (dir.), *Historia, Literatura y Sociedad. Aproximaciones al mundo medieval desde el siglo XXI*, Mar del Plata-Bahía Blanca, Cultura Fusión-CEICAM, pp. 235-272.

- Carbó, L. (2012), “La terminología de la negociación aplicada a los estudios históricos. Apuntes para un modelo teórico de análisis basado en el caso castellano (siglos XIV y XV)”, en: *Revista Signum*, vol. 13, n.º 2, pp. 105-133.
- Cohen, H. (1986), *Todo es negociable*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Colaiácovo, J. L. (1994), *Técnicas de negociaciones*, Buenos Aires, OEA, CICOM, Macchi.
- Entelman, R. F. (2002), *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*, Barcelona, Gedisa.
- Fisher, R.; Ury, W. y Patton, B. (2003), *Sí, de acuerdo*, Bogotá, Norma.
- Gracia, M. I. de. (1999), *La negociación. Una capacidad práctica del abogado*, La Plata, Librería Editora Platense.
- Gonzalbo Aizpuru, P. y Mayer Celis, L. (2016), *Conflicto, resistencia y negociación en la Historia*, Ciudad de México, Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Kriesberg, L. (1998), *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield.
- Luchi, R.; Luzuriaga, N. y Zamprile, A. (2005), *El arte de la negociación posicional*, Buenos Aires, Temas.
- Martín, M. Á. (1994), *Negociación racional. Introducción a la negociación profesional*, Buenos Aires, Ediciones Interoceánicas.
- Martín, M. Á. (1997), *Manual de mediación, conciliación y arbitraje*, Buenos Aires, Master.
- Martín de Manolizzi, G. (1992), *Curso de negociación: negociación en beneficio mutuo*, Buenos Aires, Asociación conciencia argentina.
- Moore, Ch. (1995), *El proceso de la mediación*, Buenos Aires, Granica.
- Murro, C. F. (2001), *¡Negociemos! herramientas eficaces para soluciones reales*, Buenos Aires, Del Nuevo Estreno.
- Patton, B. (2005), “Negotiation”, en: Moffitt, M. y Bordone, R. (eds.), *The Handbook of Dispute Resolution*, Publication of the Program on Negotiation at Harvard School, Wiley. Cap. XVIII.
- Pérez Herranz, F. (2003), “Tópica de la negociación”, en: *CIC, Cuadernos de Información y Comunicación*, n.º 8, pp. 17-38.
- Sitnisky, M. (1985), *De la negociación: ensayo sobre los modos no violentos de transformación y cambio de la realidad*, Buenos Aires, Argonauta.
- Ury, W.; Brett, J. y Goldberg, S. (1996), *Cómo resolver las disputas: diseño de sistemas para resolver los costos del conflicto*, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, Fundación Libra.

Guerreros y rituales: un paralelismo entre el mundo germano y los iranos escitas

Eloy Mathias Celiz¹, Giacomo Cavina²

Introducción

El presente trabajo retoma un argumento delicado, foco de muchas controversias. Muchos de los estudios que dieron crédito a la teoría de la *Männerbund* o **koryos* —entre ellos los realizados por Otto Höfler, Lily Weiser-Aall y el iranista Stig Wikander— fueron luego relegados debido a que se los vinculó con el mito “ario” de los alemanes —ya que se efectuaron en las décadas del 20 y 30 del siglo XX— hasta llegar a rechazarse totalmente ambos conceptos e involucrarse a otras personalidades como fue el caso de Georges Dumézil.

No obstante, la teoría de la *Männerbund* indoeuropea no fue completamente rechazada, siendo que entre las poblaciones indoeuropeas —aunque presentando diferencias entre ellas—, se puede percibir su importancia a nivel social.

En el mundo germánico la **koryos* pareciese que se transformó en el *comitatus*. En el mundo escandinavo, en particular por medio de las obras literarias, podemos aún encontrar trazas de los *berserker* y de los *úlfheðnar*.

En el mundo iranio se nota una mayor tensión entre las sociedades nómadas y las sedentarias, visible por ejemplo en la superioridad de los *ahuras* entre los aqueménidas y la vinculación que hacían los zoroastrianos entre los *daevas* y los hombres de los caballos rápidos, *daevas*

¹ Universidad Nacional del Sur. correo electrónico: mathias.celiz@hotmail.com.

² Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, correo electrónico: giacomo.cavina@studio.unibo.it.

que en la antigua religión indo-irania no estuvieron siempre asociados a la maldad, pero que las reformas zoroastrianas buscaron remplazar (Kershaw, 2000: 305).

Los guerreros germanos

“[...] de pronto, las cohortes germanas, al recibir en ese momento la señal, atacaron con tanta fuerza a los jinetes diseminados, que estos parecían infantes y aquellas venir a caballo” (Floro, libro II, 13: 48).

Desde tiempos antiguos, el centro del continente europeo fue tierra de gran tradición militar. Ya entre los romanos, la admiración por la fuerza y la habilidad bélica de los bárbaros germanos era algo conocido, como bien dan cuenta de ello fuentes como las de Tácito, Lucano y Floro. Así, se los asoció también al culto de Heracles, la personificación de la fuerza, llegando con el tiempo a ocupar la posición de guardias del mismo *Imperator*.

Pero entre todos los guerreros originarios de las tierras germanas, los berserkir, una élite de guerreros vinculados estrechamente con el culto del supremo dios Odin, son los más destacados y serán el foco del presente trabajo.

Representados probablemente en la famosa Columna de Trajano —donde aparecen como tropas auxiliares romanas— en la escena 36, referentes explícitos sobre esta élite de guerreros son sobre todo las fuentes literarias nórdicas medievales, como el *Haraldskvæði*, poema escáldico que se le atribuye a Þorbjörn Hornklofi, fechado alrededor de fines de siglo IX; y la *Ynglingasaga*, que constituye la primera parte de la obra del poeta e histórico islandés Snorri Sturlusson sobre los antiguos reyes noruegos, la *Heimskringla*, en la cual se presentaron diferentes sagas escandinavas, fechada alrededor de 1225.

El *Haraldskvæði*³ es una composición poética que celebra las gestas del rey Harald Cabellera Hermosa⁴ y que parece dictar un testimonio contemporáneo de los hechos narrados; aunque haya todavía dudas acerca de su origen y la datación de algunas partes del texto, lo que nos interesa es ver las partes donde están implícitamente descritos los guerreros belvas, o sea la octava estrofa donde los berserkir vienen descritos participando en la batalla naval de Hafrsfjord en el año 872, y la veintiuno, donde un cuervo responde a una valquiria, quien le preguntó sobre el rol de estos guerreros: a valquiria interroga a un cuervo que le describe el

³ Traducido literalmente en “Canto [en honor] de Harlad”.

⁴ En las fuentes aparece como Haraldr hárfagri.

rol de estos guerreros cercanos al soberano: “Los barcos estaban repletos de hombres con escudos blancos, lanzas occidentales y espadas francas. Los berserkir rugieron; la batalla estaba viniendo para ellos; mantos de lobo aullaron y blandieron sus lanzas de hierro”.⁵

Se los llama mantos de lobo, y llevan escudos sangrientos en la lucha; ellos enrojecen a sus lanzas cuando van a la guerra; allá [en la corte de Haraldr] están sentados juntos. Allá, yo creo, el soberano sabio en entender, puede confiar de hombres corajudos, aquellos que llevan las marcas en los escudos.⁶

Lo que se rescata de los fragmentos citados es que estos guerreros belvas fueron muy valorados, tanto que representaron una tropa de guerreros elegidos que gozaban de la confianza del soberano hasta constituir su propia guardia personal en el campo de batalla.

Aunque con un trasfondo ligado a lo mítico, la relación entre el soberano y estos guerreros se evoca también en el capítulo seis de la *Ynglingasaga*:

En la batalla, Odín tenía el poder de cegar, ensordecir o aterrorizar a sus enemigos, mientras que sus armas no cortaban más que los bastones. Sus hombres, en cambio, iban sin corazas y eran furiosos como perros o lobos; mordían sus escudos y eran fuertes como osos o toros; hacían matanzas, y ni el fuego, ni el hierro los lastimaba. Esto era llamado el “furor de los berserkir”.⁷

Acá, Snorri nos dice que se vestían de pieles de animales, y que iban a la batalla sin armadura, basándose aparentemente en la interpretación errónea que asocia la construcción del composta *ber-serkr* al uso de la raíz *ber-* (desnudo), confusión entendible si se piensa que en el idioma norreno del XIII siglo se había perdido el uso del antiguo étimo **ber-* (oso) y en su lugar se había afirmado la forma *björn* para indicar al nombre del oso.

Hay que decir además, que los berserkir desaparecieron de la sociedad escandinava mucho antes del nacimiento de Snorri,⁸ siendo entonces probable que parte del material rescatado sea fragmentario y contenga errores. Queda no obstante el hecho que, aunque privado de

⁵ Traducción personal de la octava estrofa de la traducción de Fulk, en <http://skaldic.abdn.ac.uk/db.php?id=4340&if=default&table=verses&val=edition>.

⁶ Traducción personal de la estrofa veintiuno de la traducción de Fulk, en <http://skaldic.abdn.ac.uk/db.php?id=4332&if=default&table=verses&val=edition>.

⁷ Traducción personal del capítulo seis de Snorri, en <http://omacl.org/Heimskringla/ynlinga.html>.

⁸ La última aparición de los berserkir es en la fuente de Thorir el perro, fechada alrededor de 1030.

testimonios directos, Snorri logra advertir la característica dominante de estos luchadores, o sea los terribles ataques de furia afianzando así la afinidad con la figura tutelar de Odin. Esto además fue confirmado por Adamo de Brema en el siglo XI: “Wodan, id est furor”. El nombre mismo del dios nos hace volver a la raíz proto-germana *wōþ- y entonces al indoeuropeo *wāt que se aplica a la noción de furia, de inspiración poética o éxtasis visionaria (cf. el latín *vates* o el antiguo irlandés *fāith*, “profeta”) y es entonces por ésto que siendo Odín la representación de la furia inspirada, los guerreros consagrados a su culto entran en la furia estática del *berserksgangr*.

Pero no tenemos que limitarnos a pensar que la imagen de la deidad marcial acompañada por su séquito de guerreros esté circunscripta únicamente al mundo germano, siendo que se pueden encontrar trazas de ello en el antiguo contexto indoeuropeo.

El paralelismo entre la mitología indo-iranía y la norrena, tan distantes entre ellas por espacio y tiempo, es un claro ejemplo de cómo pueden rastrearse concepciones comunes heredadas de los arcaicos tiempos indoeuropeos.

Los guerreros de *Scythia*

Las antiguas y vastas tierras de *Scythia* fueron la cuna de los más habilidosos jinetes y arqueros de la antigüedad: las tribus iraníes de Escitas Occidentales, Sauromatas/Sármatas y Sakas dominaron el enorme y dinámico mundo estepario y se enfrentaron y lucharon a favor de ciudades, reinos e imperios, distinguiéndose por su gran habilidad. En las fuentes clásicas, sobre todo en la detallada descripción realizada por Heródoto en su *Historia* sobre los Escitas Occidentales, con alguna referencia a los Sauromatas -durante su estadía en la polis de Olbia-, y en los escritos de Ctesias, donde aparecen fragmentos sobre los Sakas —realizados durante su permanencia en la corte persa del Gran Rey Artajerjes II—, se advierte una diferencia radical con el mundo occidental filo-helénico, si no la descripción de una completa némesis en donde el caballo sustituye al escudo, el arco reemplaza a la lanza, *sagaris* al *xiphos* y en donde las mujeres tuvieron una activa participación, luchando y hasta liderando las hordas de jinetes: así, el carácter bélico resulta ser lo sobresaliente en las fuentes clásicas.

También en los registros persas aqueménidas, tanto en las inscripciones como en la iconografía, se hace referencia a estos pobladores de las estepas: aparecen así varios grupos de Saka, como los *paradraya*, los *tigrakhaudā* y los *haumavargā*. Analizando los términos se puede destacar que mientras con el primero se hace alusión a un contexto geográfico

—traducido como “más allá del mar”—, y con el segundo se indica una característica de atavíos —traducido como “tocado puntiagudo”—, con el tercer término queda todavía una incógnita, aunque hoy día la traducción más aceptada sea la de “tomadores de haoma”, haciéndose así una clara referencia a lo cultural y a lo religioso: se indica al elemento haoma, uno de los más importantes en el panorama indo-iranio, cuya trascendencia no es menor a elementos como el fuego y el agua.

Las características del haoma son perfectamente visibles en las escrituras avésticas, donde con el mismo término y escrito con mayúscula, Haoma, se indica al *yazata*, al dios, el curador divino, cuya esencia se encontraba en el néctar proveniente de una planta que lleva el homónimo nombre.

Yo te evoco, Oh Amarillo (Haoma), tu poder intoxicante, fuerza, victoriosidad, (habilidad que asegure) salud, curación, prosperidad, crecimiento, potencia para todo el cuerpo, conocimiento completo, (y) yo evoco esto para que pueda ir autónomamente, dominando a la hostilidad, derrotando la Mentira.⁹

El principal atributo que llama la atención es la toxicidad. Los antiguos cultos indo-iranios fueron vistos con hostilidad por Zarathustra, como es el caso de Haoma. Aunque nunca pudo derrotarlos, sí pudo reformar los rituales: el *saoshyant* hizo que el haoma se mezclase con leche, de manera tal que su toxicidad —y por ende su presencia— fuese mínima pero simbólica.

Los otros atributos presentes en el citado fragmento relacionan claramente a esta divinidad con los guerreros: fuerza, victorias, habilidad regenerativa y potencia física explican por qué su nombre fue evocado por estos. Pero la toxicidad en su forma más pura tenía -como dijimos anteriormente- una connotación negativa, rescatable en el Yasna 48, en donde se visibiliza como generadora de violencia y crueldad entre aquellos que lo consumían (Bonnetfoy *et al.*, 1993: 1-9).

Ahora bien, volviendo al término *haumavarga* es posible trazar dos hipótesis no necesariamente excluyentes: la primera indicaría que los escitas en cuestión practicaron un culto a la antigua deidad de manera diferente a la de los persas del primer imperio, zoroastrianos, más bien ligada a las antiguas religiones: tomadores de haoma en su forma más pura, se diferenciaban de la liturgia ritual de los aqueménidas que, como ya vimos, mezclaban al

⁹ Traducción propia de Yasna 9:17.

sagrado, pero intoxicante haoma, con leche. La segunda hipótesis se relaciona al antagonismo entre los sedentarios persas, seguidores de los benévolos *ahuras* y sus caóticos vecinos nómadas, propensos a los malvados *daēwas*:¹⁰ de esa forma, el ritual del intoxicante haoma acentuaría aún más la violencia y las brutalidades de los guerreros.

Pero los sakas huamavarga no eran los únicos que respondían a un culto diferente del persa. En la inscripción del Gran Rey Darío en Behistum, que describe su victoria contra de los sakas *tigrakhauda*, se presenta dicha divergencia religiosa, siendo éstos “indomables y no adoraban a Ahura Mazda”.¹¹ Los escitas occidentales, como indica Herodoto tenían un panteón en cuyo vértice se situaba la diosa del Fuego Sagrado, Tabiti, aunque era el dios de la guerra, cuyo nombre queda oculto, el que tenía en su honor un importante ritual diferente de los de los otros dioses, caracterizado por sacrificios de prisioneros (Herodoto, IV: 62): relacionado con Ares y con Heracles, era probablemente identificado por los zoroastrianos con Indra, el siniestro *daēwa* de la guerra (Boyce, 1982: 41-42).

Aunque sobre las prácticas religiosas de los sauromatas/sármatas no quedó registrada mucha información en las fuentes clásicas, la arqueología aportó importantes conocimientos que destacaron el carácter iraní de estos nómadas en los sitios de Pokrovka, y Filippovka: es particularmente a este último que Windfuhr (Metropolitan Museum of Art Symposia, 2000: 10) vinculó a los rituales relacionados con consumo de la planta intoxicante.

Lobos y antepasados

A fines de la década de los años 30 el iranista Stig Wikander, mediante un estudio etimológico, estableció en su obra *Der arische Männerbund*, la teoría de la cercanía entre los sakas haumavarga y los germanos berserker: el término con el que los aqueménidas se referían a estos nómadas estaba vinculado con el avéstico *vahrka-*, lobo, quedando como “los licántropos de haoma”.

No obstante la teoría del autor sueco fuese ampliamente rechazada, la asociación entre nómadas y lobos furiosos es una posible interpretación de las escrituras avésticas y, además, es tratada por el mismo Heródoto. Al narrar la campaña del Gran Rey Darío contra de los

¹⁰ Se postularon teorías sobre analogías entre las figuras de la vaca/sedentarios zoroastrianos y del lobo/nómadas no zoroastrianos.

¹¹ Traducción propia de DB V.20-36

escitas occidentales y la trampa elaborada por los esteparios para derrotar al ejército persa que no los podía alcanzar, se describen a varios pueblos, la mayoría de los mismos también nómadas y que tenían costumbres escitas. Entre ellos, los neuros, los más nórdicos de todos eran conocidos por una peculiaridad:

Los neuros, sin embargo, tienen costumbres escitas [...]. Estos individuos, al parecer, son hechiceros, pues según los escitas y los griegos que están establecidos en Escitia, una vez al año todo neuro se convierte en lobo durante unos pocos días y luego vuelve a recobrar su forma primitiva. Estas afirmaciones a mí, sin embargo, no me convencen, a pesar de que insisten en ellas e incluso las refrendan con juramentos (Herodoto, libro IV: 105).

¿Qué quiere decir, que todo neuro se convierte en lobo? Lo más probable es que se esté describiendo una práctica ritual —tal vez de iniciación— que les permitía a estos hombres convertirse en el salvaje animal. Lamentablemente los neuros se encuentran aún entre los misterios de la antigüedad debido tanto a su escasa presencia en las fuentes clásicas como también a la escasez de material arqueológico en relación directa a los mismos y a las investigaciones, siendo que únicamente Marija Gimbutas los trata en su obra sobre los baltos, aunque muy poco se puede conocer de su cultura y prácticas.

Heródoto, al vincular a los neuros con las costumbres escitas, tal vez indique también a la heterogeneidad y el gran dinamismo del mundo estepario. Así, los festivales de los lobos reaparecen entre los Osetas, herederos de los sármatas, relacionados al culto del dios lobo Tutyr. El mismo motivo de la serpiente luchando con el lobo, emblemático en la historia de los neuros contada por Heródoto, reaparece con fuerza en los artefactos de los nómadas iraníes. Además, las relaciones entre varios pueblos bárbaros y los nómadas iraníes se encuentra bien testimoniada en las fuentes clásicas, en particular en las romanas, como es el caso de Ammiano Marcellino, quien describe la sublevación de los sarmatas limigantes y de sus *ululans ferum*, acompañados por el grito “*Marha! Marha!*” (Ammiano Marcelino, libro XIX: XI, 10) hacia el *Imperator* romano.

En la misma Saga de los Narts, en la saga LXXXVIII del corpus ubijio, el animal se vincula con Soseruquo,¹² uno de los personajes más importantes de toda la saga. Así, en su muerte, Soseruquo le dice al lobo que vino para consumir su carne:

¹² Para un mayor conocimiento de la figura de Soseruquo, o *Soslan*, se aconseja la lectura de Kreyenbroek y Marzolph (2010) en donde se propone también una vinculación con el iranio Mithra.

¡A cualquier lugar irás, pueda tu corazón ser como el mío! ¡Puedan los demás verte como me ven a mí, y puedan, los que te vean, temerte! ¡Cuando te vayas, pueda tu corazón crecer corajudo como el de los perros!¹³

Al lobo se le transfieren, entonces, los atributos de moribundo héroe, lo que nos permite pensar también en aquellos temas mitológicos donde las almas de los muertos se vinculan a los vivos, como es el caso de la Cacería Salvaje entre los pueblos germanos, donde Odin y Wotan lideraban a una numerosa hueste de guerreros por el cielo, con sus caballos y jaurías de perros, a las que se podían sumar también lobos y osos, compuesta por las almas de los caídos que por su valentía habían sido seleccionados por los dioses, los *einherjar*, que tenían en los berserkir a sus encarnaciones terrestres. Temas análogos reaparecen en la India, en donde los Marut —una compañía de guerreros sobrenaturales— acompaña a Indra, y en las escrituras avésticas, en el *Yasht XIII*, de los *Frawešis*, las almas de los muertos —uno de los más complejos temas de la religión irania y del Zoroastrismo, según Malandra y Boyce— que siguen su lucha contra la Mentira, y denotan el culto de los antepasados.

Conclusiones

A pesar de la dificultad de nuestra temática y lo acotado del trabajo, fue posible rescatar la interrelación de algunos contenidos que estimamos podrían tenerse en consideración a la hora de estudiar el rol de los guerreros en los pueblos de la antigüedad y su lugar en la organización social de la época: el culto de los antepasados, el simbolismo de los animales —particularmente el del lobo— y las prácticas rituales.

Se pudo constatar, además, como la vinculación planteada por Wikander entre los germanos y los *haumavarka* tiene también elementos genuinos, que trascienden el más riguroso análisis lingüístico.

Finalmente, destacamos la utilidad de este tipo de enfoque en relación a la temática de los pueblos Indoeuropeos, puesto que el paralelismo realizado nos permitió visualizar cómo su cultura fue diversificándose, pero manteniendo un *background* común.

¹³ Traducción propia de Colarusso (2002: 400).

Bibliografía

- Bonnefoy, Y. (1993), *Asian Mythologies*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Boyce, M. (1982), *A History of Zoroastrianism: Under the Achaemenians*, (Vol. II), Leiden, E. J. Brill.
- Colarusso, J. (2002), *Nart Saga from the Caucasus*, Oxford, Princeton University Press.
- Eliade, M. (2008), *Muerte e iniciaciones místicas*, La Plata, Terramar.
- Floro. (2000), *Epitome de la Historia de Tito Livio*, Madrid, Gredos.
- Fulk, R. D. (2012), *Haraldskvaedi*, Obtenido de *Skaldic Poetry of the Scandinavian Middle Ages*: <http://skaldic.abdn.ac.uk>.
- Gimbutas, M. (1963), *The Balts*, London, Thames and Hudson.
- Heródoto (1979), *Historia, libro IV: Melpomene*, Madrid, Gredos.
- Kershaw, P. K. (2000), *The One Eyed God: Odin and the (Indo) Germanic Mannerbunde*, Washington, Journal of Indoeuropean Studies.
- Kreyenbroek, P. G. y Marzolph, U. (2010), *Oral Literature of Iranian Languages: Kurdish, Pashto, Balochi, Ossetic, Persian & Tajik*, London, I.B. Tauris.
- Marcelino, A. (1940), *Rerum Gestarum*, Cambridge, Harvard University Press.
- Peralta Labrador, E. (2000), *Los cantabros: antes de Roma*, Madrid, Real Academia de la Historia.
- Snorri (s.f.), *Heimskringla*, Obtenido de The Online Medieval & Classical Library: <http://omacl.org/Heimskringla/yngrlinga.html>.
- Speidel, M. P. (2004), *Ancient Germanic Warriors*, New York, Routledge.
- Szemerényi, O. (1980), *Four Old Iranian Ethnic Names: Scythian-Skudra-Sogdian-Saka*, Wien, Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften.
- The Metropolitan Museum of Art Symposia (2007), *The Golden Deer of Eurasia: Perspectives on the Steppe Nomads of the Ancient World*, New York, Yale University Press.

Implicar a los pares: la afición de E. Cambaceres en los poetas de entresiglo

Omar Chauvié¹

Hay en la narrativa alguna permeabilidad, alguna posibilidad para formas del relato breves como el rumor y el chisme. En las últimas décadas del siglo XIX, Eugenio Cambaceres muestra, en su novela *Pot pourri*, una serie de acontecimientos que, además de poner en escena rasgos de la intimidad, guardada, protegida, de un sector social, son una primera fotografía del campo literario de la época. Un siglo después, recorreremos un largo poema narrativo, *El Jardín de los Poetas*, primer libro del bahiense Sebastián Morfes, que, publicado en el punto más palmario de una crisis económica y política liminar, funge como compilación de instancias, junta líneas de trabajo, nombres, criterios, conceptos que hacen al campo cultural de ese momento y van conformando una selección, una colección específica que reúne poetas y estéticas contemporáneas; desde su actualidad, se pauta abierto y con posibilidades de ser ampliado.

El poemario mencionado no es un objeto independiente, sino que está inserto en una revista que funciona como eje del proyecto cultural *Vox*, en B. Blanca. Se trata de un uncleaning de actividades y producciones sobre las que la revista como artefacto obra como agente compilador de elementos, pero se despega deliberadamente del plan al modo del museo, sin duda más ambicioso, y por eso se promueve como un espacio de comunicación e intercambio. En los márgenes de un país cuyo sistema económico se desmorona, esa publicación irá conformando una colección de obras de diversas disciplinas, con una manera

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina: correo electrónico: chauvie@hotmail.com.ar.

de compilar basada en la recolección, en la que operará de manera singular el libro de Morfes.

Por un lado, como revista ensamblada asume una elección formal que se presenta alternativa a la disposición habitualmente vertical que tienen los objetos culturales más prestigiados de las artes visuales (cuadros, esculturas, muestras, etc.); un conjunto diverso, acumulado, almacenado en un continente, objetos sueltos en una caja que se abre para no volver más a ser lo que era y se establece una relación dispar, de montajes, de superposiciones, de encuentros aleatorios, en la constitución de una colección o antología eventual. Las obras están tendidas, se dispersan sin contención, pero en esa posición ganan posibilidades para interactuar.² En este proceso complejo de combinación de búsquedas, en medio de una crisis económica, se da la posibilidad de que una colección de objetos culturales acierte vías innovadoras, y se conforme en torno a un modo de trabajo, el de la recolección. En esta posición, no es tanto una revista y un proyecto de intervención colectivo, como un repertorio de objetos operando y un espacio en que se escenifican las relaciones culturales.

Imágenes que organizan

Las imágenes de la novela *Pot-pourri* hilvanan los acontecimientos de la vida privada, con comentarios y burlas intencionadas en las que los miembros de la clase patricia y de las letras del momento (Cané, Goyena, Lucio V. López) son expuestos “planchando” en una fiesta del Club del Progreso, una escena que habitualmente se escondería, no se haría pública. Las representaciones de *El jardín...*, por su parte, muestran facetas de la sociabilidad y la intimidad de los poetas jóvenes. A la vez, hay otro modo de inscripción de las imágenes ligado al portador textual, ya que éstas son un elemento muy necesario para una revista, pero resultan indispensables, en tanto son elementos motores y productivos de una propuesta como la que sostiene *Vox*, donde aparecen exhibidas en diferentes formas y soportes. En la edición número 9, que incluye el libro de Morfes, observamos que, junto a obras artísticas —con un lugar siempre destacado en la publicación, en la portada, la portadilla, las placas interiores, etc.—, se hacen presentes una serie de imágenes que

² Estos son algunos de los aspectos que G. Didi-Huberman (2010) realiza en la consideración del atlas como objeto de lectura y que resultan aplicables a soportes como la revista ensamblada (18).

corresponden a fotogramas de la fotonovela de aventuras, *Killing*,³ y en su aparición configuran otro modo de recorrer este volumen, de dar orden a un conjunto que al no disponerse a partir de la dimensión habitual⁴ que impone una revista en su elaboración concreta a través de la unión y la numeración de los pliegos, paginación, secciones fijas y regulares, se manifiesta disperso, dispuesto al tráfico, al movimiento, más liberado y casi anárquico de la disposición horizontal, que muda en una disposición diferente o lo pierde. En tal sentido, las imágenes resultan un modo de organización y unidad de un material heterogéneo, uno de los componentes que hacen a la posibilidad de identificar las ediciones, de conformar una colección en cada número.

En ese escenario de movilidad, los fotogramas recorren las distintas zonas de la revista, que al no tener esos modos habituales de hilvanarse, anclan en el sumario, en alguna de las notas, pero fundamentalmente se despliegan en distintas escenas y encuadres en este libro de pequeño volumen del poeta Sebastián Morfes. En este caso, estas fotografías dan cuenta de la dimensión amplia de *Vox* como proyecto, ya que establecen un modo de conformar archivos con un conjunto de materiales reconocidos como artísticos (y otros que no tienen, no logran ese estatus) , pero a la vez, abren un diálogo hacia afuera del portador revista, hacia el exterior, hacia las actividades que sostuvo el Espacio cultural, que surge como extensión de la publicación, ya que, por caso, ese mismo personaje de la fotonovela (su portador también es una revista) fue utilizado para acompañar la publicidad y la presentación del poeta Fabián Casas realizada en Espacio *Vox* unos meses antes, cuando participó de una lectura con poetas locales entre los que estaba el mismo Sebastián Morfes. Vemos que los objetos entran y salen, la imagen liga el adentro y el afuera, el libro y la lectura o la performance en la que intervienen los poetas, es decir, un juego de relaciones abiertas y en

³ *Killing* es una fotonovela para adultos, italiana publicada entre 1966 y 1969. *Killing* se presenta como un asesino amoral que utiliza cualquier medio para lograr sus perversos fines. La violencia y el erotismo tomados del *fumetto nero* se expresan con intensidad en esta fotonovela; se trata de situaciones plagadas de imágenes de alta carga erótica y una enorme cuota de violencia explícita. El personaje, en definitiva, resulta un criminal psicópata que mata y encuentra placer en ello. No se conoce su identidad ya que siempre cubre su rostro y su cuerpo con un traje que representa un esqueleto y provoca terror a quienes lo enfrentan.

⁴ Es decir, frente a un objeto quieto, con sus componentes fijos, en posición vertical u horizontal sobre el que la lectura traza un recorrido.

continuo movimiento, lo que constituye una pequeña “ecología cultural” (Laddaga, 2006: 9).⁵

El jardín de los poetas

El chisme es una forma peculiar de la opinión pública, y un modo de generar relatos y significados, particularmente en grupos pequeños o aun espacios de sociabilidad más cerrados, una “protoficción incierta, intersección entre lo privado y la publicidad subrepticia, eficaz en las comunidades pequeñas” (Panesi, 2000: 281). Como estructura requiere una primera persona que actúe, como en aquella novela de Cambaceres, el texto de Morfes está organizado en torno a una voz en primera persona que oficia de agente y de guía para llevamos por un recorrido nocturno, en el que se permite contar y rumorear. En este jardín de poetas ese trayecto es espacial y también estético, el narrador va apoyándose, por tramos, en una progresión en la homofonía de los términos, y con un tono contundente e irónico en las afirmaciones y enunciados, por lo que no se priva de cierto cinismo y mordacidad -al modo del personaje de la fotonovela *Killing-*; modulaciones que también son congruentes con algunas voces de la poesía de la época (Durand, Llach, el mismo Casas) y le permite actuar como el narrador chismoso⁶ frente a una escena privada. Así como en la novela, se hace pública la vida de los individuos, y el “*entre nos*”⁷ característico de un grupo hegemónico, aquí y ahora, en el ámbito semiprivado de los poetas, un sujeto observador saca a la luz lo que sucede, los detalles menores, alguna infidencia.

Para mantener esa inflexión y esa posición es necesaria una cierta distancia; por esa razón, la voz del poema registra acciones, no opera como una cámara que simplemente recepciona imágenes, ya que esos cuadros que captura los carga de opiniones, y, por momentos, se transforma en interlocutor de esos personajes; Matías Moscardi sostiene que *El Jardín de los Poetas* es el punto más alto de un gesto que destaca en la poesía de la época, consistente

⁵ El concepto remite a la idea de proyectos que articulan el adentro y el afuera de las creaciones, donde juegan ideas, imaginarios, instituciones con prácticas, modos de vida y objetos que promueven nuevas formas de intercambio y procesos que no eran tan habituales en la actividad cultural y artística.

⁶ El chisme, el chismoso, el narrador chismoso son términos que considera Jorge Panesi para analizar la primera novela de Eugenio Cambaceres (2000: 275).

⁷ Esa perspectiva hacia el interior del propio círculo, ese “entre nos” resulta un rasgo constitutivo de la sociabilidad de los grupos hegemónicos de fines del XIX.

en incorporar a los pares en el poema;⁸ de esta manera, lo que realiza Morfes (2001), fundamentalmente, es una selección amplia a través de nombres de la poesía contemporánea emergente, que se manifiesta en el plano de la colección en la intersección de la estética y el rumor, que el poema se encarga de enfatizar con guiños como el verso “aviles lucho monti rocasalbo” (13), en un montaje en el marco de la mención de los poetas que indica como el chisme se reconfigura en función de la utilización que le dan en la actualidad los medios.

El escenario de esos acontecimientos es la ciudad, los nombres son los del concierto nacional, pero el espacio es local (“esta enorme mansión/ de Brad Pitt/ en Bahía Blanca” (10)); el poema se abre con un acápite muy festivo, con una profusión inusual de nombres, que conforma una lista con muchos de los nuevos poetas,⁹ junto a algunos de la generación anterior (Aulicino, García Helder), de los sesenta (Bignozzi),¹⁰ en un juego de mezclas y superposiciones al que se suman figuras procedentes de campos diversos, como Emanuel Kant o Andrés Percivale.

A lo largo del texto, una presencia que se repite es la de la escritora Juana Bignozzi (1937-2015), y otra, más marcada aun, es la del poeta joven Washington Cucurto (nombrado aquí Cucurto Vega), una figura consagrada y otra en proceso de serlo; ambos son interlocutores y, por momentos, guías en ese recorrido.

La primera parte del poema recompone modos de sociabilidad de la poesía y de los grupos artísticos, a través de las formas relacionales y afectivas que implican una fiesta.¹¹ El actor norteamericano tiene una función singular, ocupa un rango de prestigio, pero no logra ser agente legitimador “extraño/ a su propia fiesta, / se la banca/ bien, mirando la nada” (7). La “enorme mansión de Brad Pitt” (10) es el escenario en que el poema se dispone como un collage de elementos generales, un conjunto en el que se destacan la referencias críticas, que

⁸ “El gesto de incorporar a los escritores de la época como parte del texto poético tiene su punto de saturación en *El jardín de los poetas* (2000), de Sebastián Morfes, que podría leerse casi como una comedia humana condensada de la poesía de los noventa” (Moscardi 2016: 191)

⁹ “A fabián casas, santiago llach, martín gambarotta, alejandro rubio, d g helder, cucurto vega, emanuel Kant, ricardo aulicino, carolina pellejero, gabriela Bejerman, vanna andreini, andrés percivale, a la elocuencia de juana bignozzi, y a todos los que creyeron en mí” (Morfes 2001: 5).

¹⁰ Muchos de estos escritores habían participado en actividades organizadas por *Vox* en la ciudad.

¹¹ Luciana di Leone sostiene que a lo largo de la historia la afectividad ha operado en la definición de criterios para el campo del arte, pero en las últimas décadas ganó una nueva cara y explicitación, principalmente en la conformación de algunos grupos poéticos. La afectividad y lo relacional en el campo de la poesía argentina se hace evidente en la creación de diversos espacios de encuentro como los talleres, la organización de revistas, colecciones y antologías, “o en la concepción del propio poema como un espacio relacional” (2012: 32).

emergen como formas de la plática sobre poesía del momento o como compilado de opiniones, a modo de epítetos, algunos —“los versos prístinos y potentes” de Cucurto—, de caracterizaciones —los *poemas duros* de Bignozzi—, de reminiscencias de lecturas, como la imagen que le evoca un objeto dado —la cortina de la ducha, de un poema de Casas—¹² o la invitación a “escuchar/el minimalista poema / de los grillos y el silencio, /y creamos que es/ *el jardín de los poetas*” (8)

Es el armado de un repertorio —los poetas, sus tópicos, sus textos destacados, los vínculos y diferencias— que puede proponer un poema o la poesía en una época dada; con el detalle de que los nombres corren la escena hacia otros espacios, abren la circunstancia y el texto de modo tal que no se ciñe exclusivamente a un acotado espacio cultural; así van a funcionar los nombres de Kant en el acápite, como los de Teresa Calandra o Brad Pitt en el cuerpo del poema. El actor inmediatamente aparece inserto en el mundo de los vínculos y los intercambios artísticos: Brad Pitt es aquel que, como nombre consagrado, recibe los poemas de los más jóvenes, como un escritor o probablemente un tallerista reconocido al que los escritores nóveles acercan textos “sin corregir casi” (5), para que él evalúe; de esa manera, la ficción proyecta una escena habitual en la sociabilidad de la vida poética.

Luego, esos personajes del espectáculo se multiplican, pero solo como menciones —Tinelli, Valeria Massa, Cerati—, con lo que la perspectiva de franca heterogeneidad, promueve un entrecruzamiento dispar y a veces dislocado.

Para James Clifford:

La categoría abarcadora de la cultura en el siglo XX —que no privilegia una cultura ‘elevada’ o una ‘inferior’— es plausible solo dentro de ese sistema [sistema que se sostiene en una alianza contemporánea de la noción de arte y el concepto de cultura], porque mientras en principio se admiten todas las conductas humanas aprendidas, esta cultura con *c* minúscula ordena los fenómenos en formas que privilegian los aspectos coherentes, equilibrados y ‘auténticos’ de la vida compartida (2001: 275).

Esa proximidad de elementos se observa aquí cuando las figuras de los medios masivos, del mundo del espectáculo, se instalan en el repertorio frecuente de temas, en ese acontecimiento de sociabilidad, en el marco de una poesía que busca un registro definido con un cierto grado de comunicabilidad, cierta transparencia del sentido, que se apoya en este caso,

¹² “Imagino la tela plástica transparente/ de la cortina de la ducha, / ese poema/ de *el salmón*” (Morfes, 2001: 8), en referencia a “Un plástico transparente” de Fabián Casas.

en una estructura narrativa con un hilo único; de ese modo, amplía también sus espacios de recepción a públicos más diversos. Esta mixtura de referencias culturales, hace que los roles se intercambien o se impliquen, el actor de Hollywood que lee y corrige a los escritores jóvenes, “la modelo y poeta Vanna Andreinni.” (Morfes, 2001: 14), la idea de hit para hablar de los poemas de Casas (“bailamos música del periodista deportivo Fabián Casas” (8)), que entronca con la aparición de personajes y escenas de los medios. Se trata de situaciones que se manifiestan en el grado de inestabilidad que abren los materiales sueltos de la revista-objeto que porta este libro de Morfes, con las variables y combinaciones que promueven, así como los eventos que se desarrollan en el Espacio cultural Vox, en los que las expresiones artísticas, lejos de cualquier creencia en la pureza, emulsionan en las conjunciones y yuxtaposiciones de zonas heterogéneas que suponen, sugieren mixtura, contaminación, mezcla.

Así, en la constelación de referencias, estos datos de los medios, entroncan con los del mercado, el recorrido de denominaciones transita un panorama del periodo a partir de lo que se exhibe desde las pantallas, los escaparates publicitarios, las páginas de los diarios: los illya Kuriaki, Tinelli, Milan Kundera, Brad Pitt, glocot, odex, etc. Incluso en la segunda parte del poema, donde el escenario se va a correr de la mansión imaginaria de Pitt a la sucursal local del supermercado Disco, las denominaciones de los productos comerciales pasan a ocupar el lugar que tenían los nombres de los agentes del campo poético en la primera. En forma paralela a ese movimiento, la economía y la política en su acontecer, empiezan filtrarse con un tono crítico diferenciado frente a ese conjunto: “Los capitales extranjeros solo se entienden/ con sindicalistas gordos, / y los sindicalistas gordos no entienden/ nada” (12). La dinámica del poema equipara esos elementos diferentes, reciben un tratamiento similar, ya que lo proveniente de la agenda de los medios será considerado bajo parámetros similares, con un nivel de igualdad con lo procedente del campo de la cultura o de la política.¹³

Los poetas, los contemporáneos y los que corresponden a otras épocas, como Mallarmé, Dante Alighieri o Pedro Salinas, pueden protagonizar una acción corriente o ser evaluados en su dimensión de escritores, con tonos críticos disímiles: “poemas de Pedro Salinas / hiperrealistas, hinchapelotas” (8). Esta modalidad promueve anacronismos y dislocaciones

¹³ Moscardi (2016) sostiene, en relación con la irreverencia que se detecta en el poema, que “ya no es un gesto de guerra contra la tradición sino una forma de planchado del territorio: no hay lugar para las jerarquías literarias en este nuevo jardín de los poetas, en donde todo sucede ya no bajo la lógica piramidal del canon sino bajo la lógica unidimensional de la red” (197).

geográficas, siendo el espacio de las acciones estrictamente local, pero los protagonistas mayoritariamente ajenos: “Esto ya lo pensó/ Mallarmé, /cual el límite, / cual la región, entre white y bahía/ y cual/ entre el sueño/ y la vigilia” (9), pero, de esta manera, la ciudad es escenario de lo poético y se posiciona en ese marco del campo literario.

Como toda la edificación del poema está consolidada en esa profusión de nombres, el juego de rumores se vuelve una cartografía de buena parte de la poesía del momento, y a la vez, esa constante es un mecanismo productivo del texto, un motor del que derivan las palabras por pura proximidad sonora, así “Kant canta con Ceratti (sic) cosas/ como no quiero soñar mil veces” (14), en el conjunto más amplio, Kant lleva a “canta”, a “cosas”, luego a “kartodromo”¹⁴, con homologaciones fónicas que generan nuevas situaciones en la acción y se aúnan para el lector con el nombre del personaje representado en la imagen, Killing, que, decíamos, unifica el poema y esa edición de la revista en ese plano o, en otros casos los sonidos comunes y repeticiones vinculan campos cercanos o definitivamente muy lejanos “entablan raras relaciones/tales como Bertoni, Bochini/ Tales Anaximandro/ Castor y Pólux/ Llach y Mariash” (6).

Por último, el poema está conformado en dos partes y en cada una apela a los mismos protagonistas del mundo de la poesía contemporánea que hacen de guías, en ese marco la aparición de figuras del mundo del espectáculo y de los medios, muestra la preferencia por personajes reales que entran a la escena ficcional del poema, todos con un tono de burla o sorna, para conformar un carnaval con personajes conocidos. De ese modo, los episodios que narra hacen a un proceso crítico que atañe a la escritura y también a las formas vinculares de la vida de los poetas contemporáneos, a la vez, su conformación física destaca la singularidad de un proyecto cultural que tiene como eje una revista en formato papel, que en su dinámica se entrama como una colección de elementos variados y diversos que se articulan en torno al arte del momento.

Bibliografía

- Clifford, J. (2001), *Dilemas de la cultura*, Barcelona, Gedisa.
 Didi-Huberman, G. (2010), *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestras?*, Madrid, Museo Nacional de Arte Reina Sofía.

¹⁴ En un verso como “En un kartódromo vamos Kant y yo” (Morfes, 2001: 15).

- di Leone, L. (2012), “Edición de poesía: tiempos de afecto”, en: *Badebec. Revista del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, vol. 2, n.º 3, pp. 32-75.
- Laddaga, R. (2006), *Estética de la emergencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Morfes, S. (2001), *El jardín de los poetas*, incluido en: *Vox*, n.º 9.
- Moscardi, M. (2016), *La máquina de hacer libritos. Poesía argentina y editoriales interdependientes en la década de los noventa*, Mar del Plata, Puente aéreo ediciones.
- Panesí, J. (2000), *Críticas*, Buenos Aires, Norma.

Análisis de los instrumentos de políticas públicas para abordar el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca

Lucía Andrea Díaz¹

La relación entre el crecimiento de las ciudades y el desarrollo económico es contradictoria. Por un lado, la urbanización favorece el avance de la economía al concentrar geográficamente la producción y los mercados, proveer infraestructura y servicios básicos, etc. Por otro, el crecimiento de las ciudades refleja en sí mismo las desigualdades con que tiene lugar tal desarrollo, con sectores sociales prósperos que ocupan ciertos sitios de cada ciudad, y otros grupos menos favorecidos que tienden a estar marginados de los beneficios de la vida urbana.

En América Latina ha emergido una expansión urbana de carácter desigual, manifestándose con mayor profundidad en las últimas décadas a través del gran crecimiento de los denominados asentamientos urbanos informales. En tales asentamientos se superponen una diversidad de privaciones relativas al hábitat urbano que, a su vez, pueden ser pensadas como dimensiones específicas de la pobreza urbana.

En dicho marco, y luego del fracaso de otros esquemas de política habitacional por parte de los Estados nacionales basados, en su mayoría, en la erradicación de asentamientos irregulares y luego reemplazándolos por nuevas construcciones de conjuntos habitacionales, en los últimos años se ha consolidado un nuevo modo de abordar el problema habitacional (Zapata, 2017).

¹ Dto. de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina, Bahía Blanca, correo electrónico: lucia.diaz@uns.edu.ar.

Para este nuevo abordaje el problema no se restringe únicamente a la falta de viviendas materiales, sino que también se debe contemplar privaciones adicionales sufridas por una parte de las poblaciones urbanas, y que hacen al modo en que las mismas se integran a la ciudad. Más aun, tal abordaje integral del problema habitacional reconoce que existe una fuerte interconexión entre las situaciones de carencia habitacional y otras carencias económicas y sociales. Por tal motivo, la preocupación por el déficit de vivienda y el hábitat debería conducir a soluciones más integrales que aborden dimensiones tales como la tenencia segura, la infraestructura barrial y los servicios urbanos básicos, la provisión de espacios públicos, soluciones de financiamiento, empleo e ingresos, entre otras. Todo ello con miras a alcanzar un desarrollo social de la población afectada y su integración con el resto de la ciudad.

Por su parte, la ciudad de Bahía Blanca no se encuentra ajena a la realidad latinoamericana. Por el contrario, muestra fuertes déficits habitacionales como así también ciertas debilidades cualitativas en cuanto a integración urbana, que serán expuestos más adelante.

El objetivo de este trabajo, entonces, consiste en realizar una evaluación de los instrumentos de política pública disponibles en la ciudad para abordar el problema del hábitat precario. Para ello, en base a la normativa y el material bibliográfico existente, se realiza un repaso del conjunto de instrumentos de política pública en Bahía Blanca, tendientes a la solución de dicho problema implementado en los últimos años. Por último, se pretende discutir si estas últimas acciones permiten realizar un abordaje integral como el que se expone anteriormente.

1. El avance de la ciudad informal

Desde la reunión de Naciones Unidas en Vancouver de 1976 (Hábitat I) fue difundiéndose una forma de comprender el hábitat como algo más que un territorio conformado por viviendas, para comenzar a considerarlo como un espacio donde se localiza el ser humano de manera integral, en el cual se desarrolla política, económica y socialmente. Asimismo, se fue afianzando el derecho a la vivienda adecuada en el marco de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y la consolidación del *derecho a la ciudad*.

A partir de la década de los ochenta, y especialmente en los noventa, empieza a predominar un nuevo enfoque frente al problema habitacional, dejando de lado las políticas implementadas en décadas anteriores centradas en programas de financiamiento de la oferta,

erradicación de los asentamientos irregulares y la entrega de viviendas “llave en mano”, que no habían podido alcanzar resultados masivos.

Este nuevo enfoque ya no se limita al déficit de hogares, sino que además tiene en cuenta las diferentes carencias sociales que están estrechamente ligadas a las deficiencias habitacionales. Este abordaje propuesto originalmente por Naciones Unidas, da prioridad a la calidad de los asentamientos humanos, a las soluciones habitacionales integrales, orientándose hacia la consolidación y radicación de los asentamientos informales, en vez de trasladar a sus habitantes a conjuntos nuevos de viviendas. Se trata de complementar los procesos informales y espontáneos de creación de barrios, aportando los elementos y servicios necesarios en cada caso, con un costo menor que si se decide desplazar los barrios. De esta forma, además se logra “preservar las redes sociales, el arraigo y otros factores que contribuyen a fortalecer el capital social de los pobres urbanos” (MacDonald, 2005: 57).

En definitiva, el panorama actual se centra en un conjunto de medidas de políticas que se pueden estructurar en tres grandes niveles o componentes. En primera instancia se destacan aquellas políticas enfocadas en el **mercado de suelo urbano** y la dinámica de formación de su precio, como los programas de producción de suelos y la recuperación de plusvalías. Luego, se destacan aquellas medidas orientadas a la **producción estatal de nueva oferta habitacional**, tales como la creación de lotes con servicios en terrenos vacíos, las construcciones de nuevas viviendas, etc. Por último, se encuentran los programas que buscan la **integración socio-urbana** de los asentamientos y barrios precarios, como los programas de regularización dominial, provisión de acceso a espacios y lugares públicos, programas de autoconstrucción y empleo, etc., que permiten poner el valor lo ya construido por los propios vecinos. Y todo ello, a través de la consolidación de una gestión urbana participativa e inclusiva.

2. Hábitat informal² en Bahía Blanca

Fundada en 1828, la ciudad de Bahía Blanca se encuentra al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, sobre la costa atlántica. Una ciudad intermedia, que posee una población de aproximadamente 300.000 habitantes

² Entendiendo *hábitat informal* como sinónimo de hábitat irregular, y el cual implica dos formas de transgresiones: tanto en relación a los aspectos dominiales (falta de títulos de propiedad o contratos de alquiler) como al proceso mismo de urbanización (incumplimiento de las normas de construcción de la ciudad) (Clichevsky, 2000: 8).

Tal como lo remarcan distintos autores, el crecimiento y la urbanización de Bahía Blanca fue discontinuo y se fue extendiendo más allá de los límites de circunvalación y dándose de “a saltos” de acuerdo a la dinámica del mercado inmobiliario. De este modo, fueron quedando tierras vacantes al interior de la ciudad.³ Asimismo existen terrenos fiscales que, debido a su superficie y localización, generan interrupciones en el tejido urbano (Urriza, 2016).

Por otra parte, en Bahía Blanca se observa una gran diferenciación y segregación socio-espacial en el proceso de urbanización, alentado por la dinámica inmobiliaria de los distintos submercados y los precios del suelo, y “está marcada por la capacidad económica de la población para acceder a la tierra y que se ve favorecida por la normativa urbana”. Así, se observa que los estratos alto y medio-alto tienden a concentrarse en el norte y noreste de la periferia, zona alta y más apta; los grupos medio y medio-bajo en el noroeste, parte del este, y sudoeste; y los pobres fundamentalmente en la franja oeste-sudoeste-sur, zona baja y menos apta para el desarrollo, donde conviven con problemas ambientales y habitacionales diversos (Urriza, 2011).

Analizando los datos censales, el crecimiento poblacional de Bahía Blanca ha sido bajo, cercano al 6%, mientras que el crecimiento del número de hogares (19,7%) ha sido significativo. Por otra parte, se observa que existe una importante cantidad de viviendas desocupadas y si se supone que la tasa de crecimiento poblacional a mediano plazo no se modificará, “la ciudad no requeriría una magnitud de tierras superior al suelo vacante existente en las áreas periféricas para absorber el crecimiento en el corto-mediano plazo” (Urriza, 2016: 300-301).

2.1. Demanda habitacional y asentamientos precarios

Según el Censo Nacional del 2010, aproximadamente 5.650 hogares (5,5%) bahienses habitaban viviendas consideradas deficitarias. Por su parte, el Registro Público Provincial de Villas y Asentamientos Precarios, a cargo de la Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda de la Provincia de Buenos Aires, revela que el partido de Bahía Blanca

³ Según estimaciones realizadas en el 2010, existían aproximadamente 2.150 hectáreas de suelo urbanizable de propiedad privada, de las cuales 1.350 estaban zonificadas por el Código de planeamiento Urbano para uso residencial (Urriza, 2016: 107).

cuenta con 32 barrios precarios que albergan 8.444 familias distribuidas en, aproximadamente, 400 hectáreas. Si se analiza por tipo de barrio,⁴ se observa que 10 corresponden a villas, 16 a asentamientos precarios y 6 a otros tipos de barrios, que corresponden a situaciones particulares susceptibles de ingresar en el registro o que merecen un estudio particular, tal es el caso de las villas o asentamientos históricos consolidadas que a pesar de haberse urbanizado preservan situaciones de irregularidad dominial; o situaciones de informalidad dispersa; loteos clandestinos; o conjuntos habitacionales tomados.

2.2. Situación de integración urbana

Conforme al análisis estructurado en Malisani (2017) y con la actualización de algunos indicadores en base al Registro Público Provincial de Villas y Asentamientos Precarios (RPPVAP), se pueden destacar ciertos indicadores relevantes sobre la situación de integración urbana de los barrios precarios de la ciudad.

En primer lugar, se observa que solo siete de los 32 barrios precarios presentes en Bahía Blanca, iniciaron el proceso de la tenencia dominial (de los cuales dos fueron mediante expropiación). Asimismo, con respecto a los servicios básicos, únicamente la mitad de los asentamientos tienen acceso formal a la energía eléctrica y al servicio de red de gas natural, poco más de un tercio de los mismos tienen cobertura total de agua potable, y casi la totalidad de los asentamientos no tienen acceso a la red cloacal. Analizando la infraestructura urbana, la gran mayoría de los barrios no cuenta con desagües pluviales, pavimento ni cordón cuneta en ninguna de sus calles y, sólo poco más de la mitad de los asentamientos cuenta con alumbrado público.

⁴ El artículo 27 de la Ley provincial 14449 de “Acceso Justo al Hábitat” define y distingue las **villas** de los asentamientos precarios, caracterizando a las primeras como “urbanizaciones o autourbanizaciones informales producto de ocupaciones de tierra urbana vacante o de la afectación de tierras fiscales por el Estado para asentar a familias provisoriamente, cuyas características son que: producen tramas urbanas irregulares, son barrios organizados en intrincados pasillos, las viviendas son construidas con materiales precarios o de desecho, cuentan con alta densidad poblacional y con escaso o nulo espacio verde e infraestructura auto provista”. **Los asentamientos precarios**, son “aquellos barrios informales en los que sus trazados tienden a ser regulares y planificados, generalmente decididos y organizados colectivamente, están ubicados en su mayoría sobre tierra degradada, los ocupantes buscan legitimarse como propietarios, las viviendas tienen algún nivel de firmeza, se han reservado espacios públicos para plazas y otros equipamientos y se han ido formalizando paulatinamente las redes de servicios públicos”.

Si se analiza el equipamiento comunitario de los 32 barrios relevados, se observa que únicamente el 16% posee una unidad sanitaria u hospital, sólo un pequeño porcentaje cuenta con centros educativos en su interior, el 66% no tienen acceso a espacios comunitarios como los CIC o SUM, más del 90% no poseen disponibilidad de espacio al aire libre común, y el 70% debe recorrer al menos un kilómetro para utilizar el servicio de colectivos

También es interesante resaltar que varios de los barrios revelados conviven con distintas problemáticas ambientales, altos niveles de hacinamiento y un gran número de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI). Además, se observa una ocurrencia reiterada de intentos de usurpación de terrenos públicos y privados por parte de distintas familias en busca de una respuesta por parte de las autoridades municipales. (Díaz, 2017: 37-38).

3. Planes e instrumentos de Política Habitacional del Gobierno Bahiense

Tal como se presentó en el principio del trabajo, uno de los grandes niveles en que se estructuran las medidas de políticas en materia de hábitat está enfocada en el **mercado de suelo urbano**. En este sentido, con la puesta en marcha del *Programa Hábitat* (2010) dependiente de la Secretaría Municipal de Desarrollo Social, cuyos principales objetivos figuran: la conformación de un Banco de Tierras, la dinamización de la oferta de mercado de suelo ya urbanizado, la producción de nuevo suelo urbanizado y la regularización dominial; se logró la incorporación de terrenos públicos como oferta de terrenos urbanizados y la construcción de conjuntos habitacionales en los mismos. Asimismo, con la implementación del *Programa de Movilidad del Suelo Urbano Inactivo y Desarrollo Urbanístico* (2014) por parte del gobierno local, se intenta promover la incorporación de tierra ociosa y no urbanizada al mercado, aunque aún no ha registrado grandes avances, fundamentalmente debido a que la movilización de suelo ocioso supone largos plazos para realizar las gestiones necesarias y acomodar la tierra antes de poder ser utilizada para la construcción de viviendas (Urriza, 2016: 315). En el marco de este programa, se incorporaron, además, la *Tasa Progresiva al Baldío* y la *Contribución de mejoras por acciones estructurales* a fin de compensar las deseconomías que generan las grandes superficies de terrenos baldíos y fracciones de suelo sin edificar, pero tampoco se ha registrado avance alguno.

Por otra parte, se pueden analizar aquellas medidas orientadas a la **producción estatal de nueva oferta habitacional** en Bahía Blanca, como el *Programa Federal de Construcción de Viviendas* que empezó a implementarse a principios de los 2000 y facilita el acceso a la

vivienda a través de la financiación y la incorporación de infraestructura básica, junto con la participación de las organizaciones comunitarias para cubrir de manera integral las deficiencias. También, se puso en marcha recientemente el *Programa Más Barrios*, mediante el cual los vecinos tienen la posibilidad de acceder a un lote, con el fin de realizar construcciones de viviendas colectivas, organizadas por los propios vecinos con ayuda del estado municipal. A la fecha, más de 1.100 familias han podido acceder a un terreno mediante este programa (Formiga y Gárriz, 2014).

Paralelamente, se pueden observar el conjunto de medidas tendientes a lograr una **integración socio urbana de los asentamientos y barrios precarios** de la ciudad, como el *Programa nacional PROMEBA* ejecutado al 100% únicamente en la Villa Rosario, el cual consistió en la reubicación de las viviendas en situación de riesgo ambiental y la provisión de servicios básicos, espacios públicos e infraestructura. Asimismo, la implementación del *Programa Nacional Arraigo*, a fines de los noventa (1990), que propone la regularización dominial de los asentamientos ilegales junto con programas complementarios de desarrollo urbano-ambiental, pudo dar solución a la ocupación de algunas tierras fiscales por parte de varias familias. No obstante, todavía resta un importante porcentaje (80%) de los barrios que no han podido iniciar el trámite de propiedad de la tierra y aún sigue existiendo una situación de precariedad urbana delicada en estos barrios que deja en evidencia que poco se ha logrado solucionar de manera integral este cuadro de informalidad urbana que viven miles de familias bahienses.

Otra cuestión que resulta interesante señalar es la referida a distintos casos de *auto-construcción y trabajos comunitarios* llevados a cabo en la ciudad, tales como el barrio Esteban Napal (inaugurado a fines del 2007), el barrio Ser Comunidad (inaugurado a principios del 2017), y el reciente lanzamiento del programa vecinal “Que ningún chico de Villa Caracol duerma en piso de tierra este invierno”, en los cuales incluyen la participación de la comunidad en la resolución de sus problemas habitacionales, que comprueban la generación de una mayor autonomía y un mejor alcance de los programas que se implementan.

Por último, es preciso detenerse en la adhesión del municipio de Bahía Blanca a la Ley Provincial 14449 de “Acceso Justo al Hábitat”, que pese a ser relativamente reciente, se torna una referencia muy relevante dados su enfoque integral en el abordaje del hábitat, la diversidad de instrumentos que crea permitiendo una gestión eficiente y justa del territorio, dando protagonismo a los gobiernos locales y a las organizaciones civiles.

Entre otras cuestiones, la Ordenanza de adhesión establece la creación del *Consejo Local para el Fomento del Hábitat*, que tiene como principal objetivo impulsar una participación democrática de la población en la toma de decisiones, fomentando la producción autogestionaria del hábitat⁵ a través del cooperativismo y de otras formas asociativas. Conformado por representantes de las distintas partes involucradas, y recientemente reglamentado su funcionamiento ya ha sido puesto en marcha.

Asimismo se prevé la implementación de distintos programas como el Programa de Integración socio-urbana de villas y asentamientos precarios, que va de la mano del accionar del Registro Público Provincial de Villas y Asentamientos Precarios. También, se habla de Programas de zonas especiales y reservas de tierra, reforzando el accionar del Programa de Movilidad del Suelo analizado anteriormente y del Banco de Tierras Municipal. Otras de las medidas contempladas es el Programa de Consorcios Urbanísticos, para ejecutar proyectos de urbanización o edificación conjuntamente entre organismos gubernamentales y actores privados, y el Programa de Lotes con Servicios que busca facilitar el acceso al suelo urbanizado de las familias bahienses incorporándose al Programa Hábitat ya existente.

En cuanto al financiamiento, la ordenanza establece la creación de una *Contribución al Desarrollo Urbano*, un tributo por plusvalía urbanística captada por la Municipalidad de Bahía Blanca establecida en un mínimo del 10% del mayor valor real generado, y de una cuenta especial denominada *Cuenta de Financiamiento y Asistencia Técnica para la mejora del Hábitat*, que funcionará como un fideicomiso, financiado principalmente con recursos de coparticipación y los generados por el tributo por plusvalía urbanística.

4. Síntesis y Discusión

A lo largo de estas páginas, se puede observar que el acceso al hábitat es un derecho social que debe ser garantizado por el Estado a todos sus habitantes, procurando una adecuada calidad de vida. Considerando al hábitat como algo más que un territorio conformado por

⁵ Entendiendo a la *producción autogestionaria del hábitat* como un proceso de inversión estatal mediante la transferencia de recursos a organizaciones sociales que operan sin fines de lucro y que participan en todas las etapas de la producción, desde el diseño hasta la construcción de viviendas, brindando también capacitaciones, y utilizando distintas estrategias referidas al manejo de la información, la participación en la toma de decisiones y la socialización de responsabilidades (Zapata, 2017).

viviendas, como un verdadero espacio donde se localiza y se desarrolla el ser humano de manera integral en sus diversas dimensiones.

Sin embargo, muchas veces se observan escenarios con precarias condiciones habitacionales y fuertes limitaciones para el acceso a una propiedad y vivienda, que acentúan las situaciones de informalidad urbana acarreando múltiples problemas sociales, impactos en el medio ambiente, profundizando asimetrías en términos de ingresos, participación en el mercado de trabajo, acceso a coberturas mínimas de salud, etc.

Por lo tanto, al momento de diseñar y ejecutar políticas para contrarrestar dichas situaciones es necesario tener una visión integrada en donde se tenga presente todas las dimensiones involucradas y atendiendo las necesidades de la población afectada.

Tal como se planteó desde el comienzo del trabajo, el principal objetivo era plasmar el panorama actual de la ciudad de Bahía Blanca en cuanto déficit habitacional, informalidad urbana y realizar una revisión de las políticas tomadas por el municipio para revertir dicho panorama.

Primariamente, se pudo ver que el proceso de urbanización de la ciudad se caracteriza por ser discontinuo, con una expansión hacia la periferia, áreas diferenciadas y una gran segregación socio espacial. Por otra parte, desde comienzos del último siglo se ha acelerado la aparición de barrios precarios en Bahía Blanca y, actualmente, según los datos del Registro Público Provincial se localizan más de 30 villas y asentamientos precarios, albergando a más de 8.400 familias. La mayoría de ellos viven en viviendas de baja calidad, en situaciones de hacinamiento, de inseguridad dominial, con problemas en el acceso a los servicios básicos, carencias de infraestructura urbana, equipamiento comunitario y espacios públicos, con complicaciones en el acceso a la educación, salud, empleo, transporte público, y conviviendo con diversos problemas ambientales que afectan gravemente la calidad de vida. Frente a este difícil panorama, las familias buscan distintas alternativas, como la ocupación de tierras o accesos informales a los servicios, empleo, etc. en espera de respuestas por parte del Estado.

De acuerdo al análisis realizado sobre las distintas políticas y programas puestos en marcha en los últimos años en Bahía Blanca para revertir la informalidad urbana, se puede deducir, de forma general, que si bien se alcanzaron mejoras, los últimos datos revelan que aún resta mucho por hacer: todavía hay miles de familias que se encuentran con fuertes limitaciones en el acceso a la propiedad y a un hábitat digno. Por otra parte, resulta importante advertir que el modo de crecimiento de la ciudad formal moldea y condiciona las posibilidades técnicas y presupuestarias de integración de los barrios precarios de la ciudad.

Del análisis realizado a lo largo del trabajo surgen algunos ejes estratégicos de acción a la hora de potenciar el abordaje estatal del problema. En primera instancia, es preciso revisar la normativa vigente respecto a las posibilidades de construcción y actualizar el Código de Planeamiento Urbano, que facilitó una expansión discontinua de la ciudad, el vaciamiento del área central, la aparición de extensos terrenos vacantes y la consecuente valorización de los mismos, provocando que sólo los sectores de altos ingresos puedan acceder a esos terrenos, mientras que los de menores ingresos deben instalarse en las zonas menos favorecidas de la ciudad. De esta forma, se retroalimenta la informalidad urbana y se dificulta el desarrollo de una ciudad compacta e inclusiva.

Por lo tanto, el déficit habitacional en Bahía Blanca podría reducirse si las políticas se encaminaran a movilizar y aprovechar la tierra ociosa, en consonancia con medidas que vinculen mecanismos de regularización con la política fiscal, como así también la aplicación de instrumentos de recuperación de plusvalías. Para ello, es preciso superar las resistencias y la falta de información de la población sobre el tema, y fomentar el accionar del gobierno local para administrar los recursos eficiente y equitativamente logrando una redistribución a favor de los sectores más vulnerables de la ciudad. En este sentido, el Consejo para el Fomento del Hábitat se vuelve muy relevante para la consecución de dichos objetivos.

La adhesión a la Ley provincial de “acceso justo al hábitat” por parte del municipio de Bahía, sin dudas, implica un gran avance, dado que los distintos programas que se incluyen en la misma buscan aportar valiosas herramientas que logren una gestión eficiente y justa del territorio. Además, se propone otorgar un mayor protagonismo tanto al gobierno local como a las propias familias y a las organizaciones civiles que las representan. Es precisamente este último punto lo que distingue a esta medida, ya que permite un acercamiento más real a las necesidades e inconvenientes de la comunidad y, la participación de ésta en la resolución de sus problemas genera una mayor autonomía y un mejor alcance de las políticas.

Por otra parte, no se debería dejar de lado uno de los componentes fundamentales en las políticas habitacionales, que es la generación de fuentes de empleo. Las medidas que se lleven a cabo deberían contemplar la posibilidad de apoyar a los pequeños emprendimientos, brindar capacitación y, asimismo, considerar que la misma construcción del hábitat es una forma posible de generación de trabajo e ingreso de los sectores más postergados.

Finalmente, la delicada situación de informalidad urbana en la que se encuentra actualmente la ciudad de Bahía Blanca requiere para su solución un abordaje amplio, que considere la multidimensionalidad del problema. No basta con plantear las políticas

habitacionales centrándose en la construcción de viviendas, sino también es importante atender al resto de las problemáticas y carencias que enfrentan los sectores más vulnerables. Resulta imperioso entender que se deben escuchar a las propias familias, conocer sus necesidades, sus preocupaciones, para lograr resultados con mayor alcance y garantizándoles el derecho al uso y goce de la ciudad.

Bibliografía

- Clichevsky, N. (2000), *Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación*, División de Medios Ambiente y Asentamientos Humanos, CEPAL, Publicación de las Naciones Unidas, Chile.
- Diario *La Nueva*, “Que ningún chico duerma en piso de tierra este invierno”, Bahía Blanca, 06/03/2017.
- Diario *La Nueva*, “Nace un barrio de autoconstrucción asistida y de trabajos comunitarios”, Bahía Blanca, 22/04/2014.
- Diario *La Nueva*, “Otro barrio construido por Cáritas y casi 100 familias”, Bahía Blanca, 11/10/2015.
- Díaz, L. A. (2017), *Políticas de integración urbana. Un análisis del caso de Bahía Blanca*, Trabajo de Grado de la Licenciatura en Economía, Universidad Nacional del Sur.
- Formiga, N. y Gárriz, E. (2008), “Tiempos lentos, rumbos cambiantes y resultados inciertos. Las políticas de vivienda en la ciudad de Bahía Blanca”, en: *X Coloquio Internacional de Geocrítica: Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Formiga, N. y Garriz, E. (2014), “La problemática de la vivienda, los conflictos e instrumentos de gestión en la ciudad de Bahía Blanca”, en: *XI Simposio de la Asociación Internacional de Planificación Urbana y Ambiente (UPE 11)*, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Ley 14449 de *Acceso Justo al Hábitat*, Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina, 7 de octubre de 2013.
- MacDonald, J. (2005), *La otra agenda urbana. Tareas, experiencias y programas para aliviar la pobreza y precariedad en las ciudades de América Latina y el Caribe*, División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos. CEPAL, Santiago de Chile, Chile.

- Malisani, D. (2017), *La política de integración urbana en la ciudad de Bahía Blanca a la luz del presupuesto municipal*, Trabajo de Grado de la Licenciatura en Economía, Universidad Nacional del Sur.
- Municipalidad de Bahía Blanca (2010), Ordenanza 15642 Programa Hábitat Bahía Blanca y Banco de Tierras Municipal.
- Municipalidad de Bahía Blanca (2014), Ordenanza N° 17515 Programa de Movilidad del Suelo Urbano Inactivo y Desarrollo Urbanístico.
- Urriza, G. (2011), “La disponibilidad de tierras vacantes y la expansión urbana de Bahía Blanca”, en: *Revista Huellas*, n.º 15, pp. 198-220.
- Urriza G. (2016), “Expansión urbana, tierra vacante y demanda habitacional en Bahía Blanca. Modelos de ciudad y política urbana en debate”, en: *Revista QUID 16, Espacio Abierto, Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigación Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*, n.º 6, pp. 281-320.
- Zapata, M. C. (2017), *La política habitacional porteña bajo la lupa. De los programas llave en mano a la autogestión del hábitat*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, TeseoPress.

**La comunidad de los aislados:
algunos apuntes sobre “Alt Lit” a partir de unas
traducciones argentinas**

Claudio Ariel Dobal¹

Alt Lit significa muchas cosas, y no necesariamente todas distintas: puede querer decir “literatura alternativa”, “literatura indie”, “literatura hipster”, o simplemente “literatura que se hace desde internet por una comunidad de jóvenes estadounidenses, blancos y de clase media”. Una literatura que, también se lee como una respuesta sincera al cinismo y las fatigas de un imperio que, luego del 2001, no deja de demostrar y reconocer sus debilidades y su falta de certezas.

Nombrada así recién a partir del 2011, la Alt Lit, a diferencia de las generaciones anteriores, se proclama como una literatura desprolija, a simple vista poco trabajada, y que busca irritar al lector justamente por su espontaneidad y por su utilización constante de la ironía² como forma de desestructurar no solo la práctica de la escritura sino también la figura del escritor en este universo hiperconectado virtualmente. En cuanto a esto, la Alt Lit también es un tipo de literatura que, atenta a su época y contraponiéndose a los grandes modelos editoriales en crisis (Laddaga, 2006: 47-48), hace uso de la web no tanto como un espacio de experimentación (técnica),³ sino como plataforma útil para escribir, compartir y

¹ Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: claudiodobal@yahoo.com.

² Hasta aquí, lo que plantea Valeria Meiller siendo referida por Diego Erlan (2014).

³ Esta aclaración se hace en relación con la ciberliteratura y las poéticas tecnológicas, entendidas como lo hace Claudia Kozak (2015) en su diccionario sobre las tecnopoéticas argentinas.

publicitar textos en una red inicialmente endogámica de circulación y de comentarios o críticas, pero que resulta infinita en sus posibilidades de viralización.

En cuanto a esto último, dado sus modelos de publicación en Internet, estos textos fueron traducidos al español rioplatense con relativa celeridad y, quizá gracias al trabajo de sus traductores y editores, encontraron en el país un reconocimiento crítico y literario que permite, hoy, indagarlos en relación a la producción nacional reciente. Con esto como objetivo final de una investigación de mayor aliento, el presente trabajo se propone revisar el libro epistolar *Hikikomori*, de Ellen Kennedy y Tao Lin (bear parade, 2007) y la *antología de entradas inéditas del blog de un empleado mexicano de panda express*, de Megan Boyle (muumuuhouse, 2011), ambos traducidos por Valeria Meiller y publicados en su versión local en 2012 por Triana Editora y por Dakota Editora, respectivamente, a fin de señalar y conceptualizar en ellos los elementos estéticos y éticos, que puedan ser considerados como definitorios de este movimiento literario sin manifiesto, pero también como propios del arte del nuevo milenio (Groys, 2016). A tal efecto, se revisarán los modelos y los modos de escritura y publicación que los autores proponen en sus libros, como así también las figuras de escritor que buscan representar y hasta construir a partir de los mismos. Finalmente, y llegando a un plano de análisis teórico, estos elementos comunes detallados se utilizarán para considerar de qué forma Lin, Kennedy y Boyle pueden ser vistos, o no, como fundadores o pertenecientes a una “comunidad” (Esposito, 2009) concreta, literaria o artística.

Para empezar quizás por lo más sencillo de percibir, vale decir que, si bien las diferentes reseñas que se le hicieron a los volúmenes los enmarcaron como un “libro de poesía” al de Boyle, y como “novela epistolar” al de Lin y Kennedy, los formatos que quieren (re)presentar (y en caso de Boyle, hasta se nominaliza en el título) están relacionados íntimamente (y también desde el uso que hacen de la intimidad, cfr. Sibilia 2013), con la comunicación virtual propia del nuevo milenio, aunque presentando dos acepciones diferentes de la misma.

En efecto, lo “epistolar” de la novela de Kennedy y Lin se aleja de los modelos más tradicionales de la misma; se estructura a partir de los dispositivos técnicos propios de la contemporaneidad; y se imbrica de manera directa con el modo de ser que le da el título del libro. El término *hikikomori* es el utilizado para referirse a los jóvenes orientales (aunque hoy ya no exclusivamente) que se recluyen en sus habitaciones o sus departamentos durante largos períodos de tiempo, y se comunican con el afuera (generalmente de madrugada) solo para cuestiones de higiene o cuando van a realizar alguna compra a un “abierto toda la noche” para poder alimentarse y subsistir. El resto de sus interacciones

sociales, que obviamente se reducen drásticamente, se sostienen a partir de tener una buena conexión de Internet.⁴

Esto mismo, de forma literaria, es lo que expresan los autores de la novela con forma de “cartas”: se trata de una conversación que se prolonga por meses y que no solo puede ser interpretada como un fragmento de un flujo conversacional que comenzó antes, y que no termina con la última frase del volumen,⁵ sino que, ante todo, resulta incomprensible fuera del registro propio de esa comunicación virtual. A diferencia de la correspondencia previa a la computadora, estos textos tipeados⁶ se caracterizan, en su gran mayoría, por no estar fechados,⁷ por usar un lenguaje más cotidiano, y por una brevedad que logra resumir en pocas palabras los hechos más importantes de una jornada cualquiera. Jornada que, no obstante, y dadas las particularidades antes detalladas de estos hikikomori, se definen principalmente por una serie de conductas sedentarias en las que la apreciación y contabilización del paso del tiempo resulta una determinante; por una mención constante de estados de depresión o soledad producidos por el aislamiento; y también, aunque en mucha menor medida, por narrar acciones cotidianas y representativas de un modo de vida más generalizado y reconocible, aunque siempre ciudadano y consumista (como comer, bloguear, leer y mirar películas por Internet).

No obstante, en este libro, dichas acciones, al igual que los sueños, los delirios (que son constantes), y por sobre todo las escrituras que se tematizan, no responden necesariamente, ni desarrollan de manera crítica el tipo social determinado por el título. Por el contrario, el término *hikikomori* funciona como un punto de partida que les permite, tanto a Lin como a Kennedy, narrar una serie de experiencias que buscan ser excepcionales, casi únicas, de dos escritores que continuamente mencionan en sus textos esta misma condición de escritores. Y aquí, quizá, es de donde se puede leer la elección genérica: todo el texto nunca deja de ser parte de una comunicación privada entre dos individuos que comparten, desde el comienzo, una serie de gustos y prácticas artísticas entre las que se destacan, por sobre el resto, la lectura crítica de ciertos autores consagrados de la narrativa norteamericana (Richard Yates, Chuck Palahniuk y Kurt Vonnegut, entre otros) y la escritura como medio de expresión de una subjetividad. Y en cuanto a esto, resulta fundamental para el desarrollo de la novela que

⁴ Estas ideas surgen de la definición que el mismo Tao Lin da a Stein Leigh en 2008.

⁵ “dear tao / i feel lonely too. / ellen”, en la entrada noventa y nueve.

⁶ En la entrada 47, ellen escribe: “when i **typed** ‘tomato’ i typed it as ‘tomatoe’” (el remarcado es mío)

⁷ En las comunicaciones mediadas por la computadora, la fecha viene incluida dentro del paratexto virtual.

las dos voces narrativas, los dos personajes que integran este ir y venir de mensajes, también compartan y se puedan seguir en sus desvaríos creativos: así, al mismo tiempo que se habla de literatura o comida, el cambiarse de nombre en cada carta; el incorporar narraciones largas, o cuentos, dentro de ellas; el imaginar restricciones creativas, como puede ser responder solo con relatos de peces feos; o hasta el escribir con una entidad robótica, son parte de la excepcionalidad individual que se quiere poner de manifiesto. Excepcionalidad que, por supuesto, y saltando cualquier posibilidad brindada por el modelo/modo/tipo de escritura, impide la identificación realista del lector con estos narradores/personajes/autores que se comunican en privado.

Por el contrario, el libro de Megan Boyle se presenta como una escritura que, fácticamente, hace público lo privado y que en este gesto busca una identificación con sus lectores. En sí, al nominalizar su libro como una antología de *entradas de blog*, Boyle pone como modelo de trabajo un género, hoy en vías de desaparición, que tiene como centro un yo narrativo con tintes confesionales y que, aparentemente sin mayores pretensiones literarias, y sin seguir un único estilo de escritura, comparte periódicamente en la red sus experiencias y pensamientos más bien banales o incluso, a veces, innecesarios.

En este sentido, la gran mayoría de las *entradas* del libro de Boyle, los capítulos, se asemejan, por su brevedad, por su inconexión, y por su espaciado, a una serie de tweets que se agolpan unos tras otros, y que representan una suerte de “escritura inmediata”, de registro continuo del presente que se comparte, sin demasiada reflexión, para y con el lector que está interesado en este “yo” que escribe sobre su vida y sus pensamientos. A este tipo de “capítulos” siguen, en cantidad, aquellos en donde el escritor, mantiene la brevedad y el espaciado de sus frases, pero da cuenta de un hilo conductor que organiza la lectura. Estos últimos textos, nombrados como *ensayos*, son mayoritariamente “listas” que incorporan conceptos tan disímiles como la cantidad de personas con las que el narrador tuvo sexo, las acciones que hizo en un día, las cosas que le gustan, los pensamientos que tuvo de camino a la facultad, o las mentiras que ha dicho a lo largo de su vida. Finalmente, en menor medida, en las *entradas* también se permite la aparición de relatos de situaciones cotidianas que, apoyándose en un modelo narrativo de tipo realista, detallan las experiencias típicas de un joven estudiante blanco en Estados Unidos: salidas con amigos, clases en la universidad, cenas de Navidad con la familia, borracheras, sexo, enfermedades, etc. Este último tipo de texto no solo es el que de manera más clara muestra las prácticas de consumo propias del modelo capitalista internalizado, y las relaciones personales (en muchos casos mediadas por

la web) que hacen a la existencia de ese yo narrador que, carente de características identificadoras claras, se dibuja en relación a los otros.⁸

En este punto, vale recalcar que no obstante las diferencias marcadas en cuanto a la forma y el género elegido para la escritura, los dos libros trabajados aquí tienen en común el oponerse a la idea de presentar una obra incólume, una gran novela americana puesta a consideración y admiración por parte de los lectores. En efecto, incluso los fragmentos o partes que se presentan como cuentos, ensayos o poemas (es decir, como géneros, tal vez, más canonizados), se ven entrecruzados por el registro del “blog” o del “mail”, del diario o comunicación íntima que de pronto se vuelve pública. En este sentido, lo publicado se muestra como un archivo parcializado de lo real (para tomar la expresión de Florencia Garramuño, 2009: 26-27) que no solo exige al lector el “completar” con sus propias ideas y experiencias los muchos espacios en blanco (físicos y narrativos) que casi nunca están del todo justificados, sino que, por sobre todo, le borrona los límites entre el narrador y el escritor; entre los personajes y los sujetos reales; entre la literatura y la vida.

Esta particularidad que presentan los tres autores en estos primeros libros traducidos en Argentina es una de las cuestiones que, tal vez, mejor responde a la relación de la Alt Lit con la escritura y con la web, y la que inicialmente se quiso dar a conocer. Ya sea desde sus espacios personales, ya desde los de las editoriales virtuales que les dan cobijo, esta comunidad de escritores se asienta en ese gesto (hoy cotidiano para cualquiera que pertenezca a la mitad del mundo que tiene acceso a Internet) de compartir cronológicamente experiencias, pensamientos y hasta narraciones o poemas, tanto existenciales como banales, en los cuales se hace gala de formas artísticas similares, pero a su vez diferentes.⁹ La idea subyacente de esta escritura de tipo blog¹⁰ les permite a estos escritores de Alt Lit no encorsetarse bajo ningún tipo de regla literaria predeterminada, y les brinda la libertad de presentar su escritura como un híbrido, como una pura exploración, como una experiencia en sí misma, o hasta como un organismo vivo, irracional e inmanejable que se construye en la interacción con los otros.

⁸ Esto último, salvando las particularidades mencionadas más arriba, puede ponerse en relación de manera directa con lo que el libro de Lin y Kennedy también presenta, aunque en menor medida.

⁹ Richard Owain Roberts (2012) presenta en su reseña al libro de Megan Boyle una clasificación similar a la que se propondrá aquí.

¹⁰ Aunque *Hikikomori* responde a otro género, la presentación original en bearparade.com se asemeja mucho a este formato.

Esto, además, en el caso de estos libros, se ratifica en la elección del adjetivo “unpublished” (*inéditas*) en el caso de Boyle,¹¹ o en la elección del género epistolar para Lin y Kennedy, que más allá de lo enumerado, les da a los dos volúmenes un carácter de corpus aún más personal, más espontáneo y hasta más desprolijo. De esta forma, los libros instalan de manera directa en el lector la idea de estar leyendo “restos una de escritura”, textos perfectibles, episodios sueltos, repetitivos y sin un hilo conductor o un sentido claro. Textos que además no van a parecerse en nada a esos diarios o las correspondencias de los grandes autores, publicados con veneración luego de su muerte; sino que se van a acercar¹² (salvando las distancias antes mencionadas), por su misma condición de escritura de blog o de chat, a esos pensamientos y frases que cualquiera de nosotros pudiese tener, escribir y guardar, sin ningún proceso de corrección posterior, en el fondo del cajón del escritorio, o abandonar en la papelería de reciclaje al borde de la eliminación.

Por tanto, haciendo primar el sentimiento voyeur del lector, que se encuentra con textos de corte personal,¹³ los autores proponen un pacto de lectura¹⁴ que desaturiza sus textos y desdibuja los límites de lo literario (o de lo publicable como literario). En sí, esta práctica, muy común en todos los escritores de Alt Lit (y que va emparentada con su desfeticización del objeto libro tradicional, al buscar una publicación virtual y diseñada para ser vista en pantallas), permite considerar tanto a la *antología...* como a *hikikomori* como meros soportes de experiencias de lecturas individuales, carentes de certidumbres previas (Garramuño, 2009: 33 y ss.) y que permite calificar los diferentes capítulos o entradas tanto como literatura, o como biografía; como ficción, o como relato verídico, sin tener que definirse necesariamente para un lado o para el otro, porque ninguno de los libros lo pide.

Sin embargo, dadas todas estas posibilidades de lecturas que dan los textos, resulta llamativo notar el posicionamiento de la crítica es bastante común en todos los escritores de Alt Lit, quienes son revisados, primariamente, desde valores biográficos que, no tienen en

¹¹ Sobre esta cuestión en particular, resulta interesante contraponer a las propias opiniones de Boyle en la entrevista concedida a Marina Mariasch (2013).

¹² Para dar cuenta de esto, basta mirar la primera frase del libro de Boyle (“i could never be a sport writer, unless my assignment was to write ‘sports sports sports sports sports’ for three pages”) o la que da inicio a la primera comunicación en *Hikikomori* (“today i watched my ceiling fan spin for 6 hours”).

¹³ En esto también tiene mucho que ver la cuestión gráfica: los libros no utilizan mayúsculas al comienzo de las oraciones, ni una puntuación muy elaborada, como si el texto final (el publicado) no hubiese pasado por ningún sistema de corrección ortográfica o gramatical.

¹⁴ Esta idea del valor del título como “posición de enunciación” está presente también en la reseña de Matías Capelli (2013) al texto de Boyle.

cuenta, ni siquiera, las cuestiones propias de esta época (como puede ser el “sospechoso” diseño de sí tan presente en las redes sociales).¹⁵ En este punto, vale resaltar que tanto el libro de Tao Lin y Ellen Kennedy (el primero y único en conjunto, pero no el primero de cada uno de ellos), como el primer libro de Megan Boyle (y no solo por ser un libro, en este caso) invalidan, desde el vamos, esa lectura biográfica unidireccional al dejar en descubierto el artificio que los sustenta y que, como se vio hasta recién, pretende asemejarlos a una escritura personal y espontánea, a un par de borradores compartidos.

En el caso del libro en conjunto, este artificio es claro ya desde el comienzo, cuando el registro de las actividades (muchas posibles, pero poco probables) se torna alucinatorio e inconexo en su querer representar el modo más extremo posible de un modo de vida que, personalmente, no se practica.¹⁶ Si bien esta ruptura del modelo realista no invalida seguir manteniendo la escritura en tono confesional, e incluso volver a cierto modelo íntimo en algunos parajes, es claro que Tao Lin y Ellen Kennedy están replicando, en este volumen, una forma de trabajo que ya el primero había presentado en su libro *hoy el cielo está azul y blanco con manchas azul brillante y una luna pálida y pequeña y voy a destruir nuestra relación hoy* (traducido y publicado al mismo tiempo que el de Boyle por Dakota Editora). Una práctica que se sustenta en usar el nombre propio y ponerse como personaje principal en el cual poder mezclar cuestiones de corte verídico que se pueden constatar en las redes sociales (principalmente modos de consumo que se comparten en las distintas redes sociales de Internet, como pueden ser la lectura de libros digitales, la alimentación a base de comida orgánica, o el mirar determinado cine no comercial), con eventos que claramente se emparejan con un registro más surrealista (como por ejemplo cuando, tao lin “muere” luego de una intervención imposible, y toma su lugar el “robot sony de tao lin”).

Por el contrario, el caso de Boyle es un tanto más difícil de notar a primera vista, aunque también su libro pretende evidenciar su rasgo de construcción, y para eso se puede utilizar, como punto de partida, el término “unpublished” que aparece en el título del mismo. En efecto, además de las múltiples menciones que el yo narrador del texto hace en relación a la escritura, la edición y la publicación del material que produce (que se contradeciría con la idea de espontaneidad que se sostiene temáticamente), ya el sexto capítulo (15.1.09) se

¹⁵ Esta cuestión se relaciona con lo trabajado por Boris Groys (2016).

¹⁶ En la nota de Valeria Meiller (2011) se afirma que:

Ninguno de los dos es, estrictamente, un hikikomori aunque sí reconocen compartir con ellos cierta incomodidad con la vida social. En este sentido, los dos confiesan haberse acercado a la literatura durante la adolescencia como una forma de consuelo que compensaba su descontento con el mundo.

corresponde al ensayo “everyone i’ve had sex with”, publicado en 2010 en el sitio *Thought Catalog*.¹⁷ Esta, si se quiere, podría considerarse como una primera pista,¹⁸ como una aclaración previa de la “deshonestidad” del pacto de lectura propuesto en lo inédito de la selección.

Sin embargo, para ser justos, si hay algo que obliga a revisar la *antología* y en especial su carácter de volumen armado con restos de lo real, es la mención del *empleado mexicano del panda express* que también aparece en el nombre del libro y que sería el aparente autor del texto. Porque, por un lado, si acatamos (siguiendo la supuesta “sinceridad” que valoriza la crítica) lo que plantea este título, todo lo que se incorpora en la antología debería ser leído como salido de la mente de ese personaje tan particular. Pero en realidad en ningún momento del texto se hace referencia a esta situación laboral, o se menciona nuevamente este gentilicio, o siquiera este trabajo. Muy por el contrario, el yo narrativo de las diferentes entradas tiene otras ocupaciones y otra identidad nacional que poco tienen que ver con ser un inmigrante empleado de una casa de comidas rápida oriental. En otras palabras, la categorización laboral y el origen que se presenta inicialmente en el libro se omite en el cuerpo del texto, y así la primera persona del narrador-protagonista se presenta aquí como alguien que *es* (y no necesariamente como alguien que *hace*)¹⁹ mujer, estudiante, hija, lectora, enferma circunstancial, consumidora de xanax, de alcohol, del internet, como una chica joven, blanca, con algunos problemas de peso y, por supuesto, como una escritora, una blogera estadounidense habitante de la ciudad Baltimore, llamada megan. Características todas que, evidentemente, sí aludirían a Megan Boyle, o al menos a cómo Megan Boyle se presenta en sus perfiles de las redes sociales.

Y si bien esto abalaría seguir leyendo (al interior del libro) desde una apuesta por la “sinceridad”; se puede considerar que la diferencia entre el personaje del título y la narradora de las entradas está en realidad queriendo poner en jaque la lectura autobiográfica que se le

¹⁷ Ver <http://thoughtcatalog.com/megan-boyle/2010/10/everyone-sex-list-people-humans/>

Además, para ayudar a reconocer la publicación previa de este artículo, la misma Boyle incorpora, posteriormente (26.7.09) una autorreferencia que advierte sobre lo mismo:

email from my dad saying he’s read ‘everyone i’ve had sex with (mail de mi papá diciendo que había leído “toda la gente con la que tuve sexo”, p. 83).

¹⁸ Y no es el único de los capítulos que tiene esta misma condición: “lies i havetold” (<http://thoughtcatalog.com/megan-boyle/2010/12/lies-i-have-told/>) fue también subido a esta publicación con anterioridad a verse en el libro.

¹⁹ Esta cuestión, al igual que muchas otras cuestiones, aparecen en relación al análisis de Paula Sibilia (2013).

impone a su libro y a todos los de Alt Lit. Que, en primer lugar, lo que se está proponiendo (no necesariamente logrando) es remarcar una despersonalización, una generalización de esas experiencias narradas que, con ciertas restricciones e incluso incluyendo lo onírico o paranoico-depresivo de *Hikikomori*, podrían pertenecer a cualquiera de los lectores de estos volúmenes. Mucho más si se tiene en cuenta que la propia comunidad de los escritores de Alt Lit, es un circuito inicialmente endogámico, que repite en sus textos ciertos clichés, ciertos ambientes, ciertos personajes, ciertas estructuras.

Pero además, en segundo término, se podría hipotetizar que detrás esta discrepancia tan evidente entre el empleado mexicano y la poeta estadounidense, o entre el hikikomori real y el que presentan Lin y Kennedy hay algo más que una simple broma interna²⁰, y que en realidad se la debe pensar como una marca, las más claras y evidentes tal vez, que se les dejan al lector para que éste levante la cabeza y pueda vislumbrar el trabajo de escritura que subyace en la constitución de estos dos libros, y en de cada uno de todos los escritores de la comunidad de Alt Lit. Que en realidad su supuesta escritura descuidada y sus, en apariencia, textos sinceros son el resultado de un minucioso ejercicio individual y grupal con el registro y con las plataformas de difusión, en busca de desdibujar los límites de lo que se considera literario, desaturar el objeto libro tradicional y despersonalizar la experiencia de escritura para singularizar las experiencias de lecturas.

Y en este sentido es que, tal vez, la idea de comunidad que subyace en la forma de mencionar a los escritores de Alt Lit esté relacionada con el concepto más tradicional del término (Esposito, 2012: 21-25). Es decir, que lo que *community* podría estar planteando para la Alt Lit es justamente poner de relieve eso que se comparte, eso común que no es lo propio de cada uno, sino todo lo contrario. Así, la ya mencionada construcción de artificios literarios que se sustenta en la mostración de escrituras personales y descuidadas, compartidas en la mayor cantidad de medios virtuales, y que en su reverso dan pistas de una voluntad artística provocadora, podría entenderse como parte de eso “común”, de eso “compartido” de la comunidad que dejaría de lado las particularidades de cada uno de los escritores:²¹ Es más, esta forma de entender la comunidad podría también pensarse como el sostén crítico de la traducción y publicación, con muy pocos meses de diferencia, en Argentina (de julio a

²⁰ La misma Megan Boyle, en una entrevista concedida a Nicolle Elizabeth (2011), plantea que el final del título de su libro surgió en una conversación jocosa con Tao Lin; y también comenta que no se propuso pensar sobre esta situación, sino que al elegir México como lugar pensó en algo más platónico, más idílico, carente de toda concreción puntual.

²¹ Diferencias que se ponen en evidencia al repasar la selección de Interzona.

octubre de 2012) de estos dos ejemplos puntuales de la escritura del nuevo milenio norteamericano (aun cuando originalmente tienen años de diferencia en sus publicaciones).

No obstante, y como modo de pensar a contrapelo esta definición, también se podría pensar el término en el sentido propuesto por el propio Esposito (2009), para quien la comunidad está determinada no solo por el crimen fratricida originario (que en cierto modo, y si se permite el desvío, sería propio de cualquier movimiento que busque posicionarse en un campo artístico), sino por sobre todo por el don invaluable ofertado al otro, y por la deuda que se tiene, en esta misma interacción, con el otro.

Llevado al plano específico, y a fin de intentar seguir indagando esta terminología en relación a la comunidad de Alt Lit, es interesante pensar que el don ofertado es para con el otro, para con el lector, a quien más allá de darle la posibilidad y las claves para desnudar el artificio (lo que también podría entenderse como una obligación de lectura), por sobre todo se le brinda un reconocimiento, una homologación con sus propias formas de pensamiento, y de escritura. En otras palabras: la comunidad de Alt Lit se asienta no tanto en las particularidades de cada uno de sus representantes (que en este sentido tendrían una forma personal y “propia”) sino en la identificación con las formas de escritura comunes con el otro que no es parte de la comunidad, pero que podría serlo,²² y en la posibilidad abierta al comentario, a la crítica que pasa a formar parte de los mismos sitios en los que se comparten las obras.

Entendida de esta forma, la comunidad de estos escritores se sostiene en la experiencia y, también, en la experimentación conjunta de los que en ella participan, incluyendo a los lectores. Una experimentación que, en el sentido de las “redes” de Laddaga (2006), busca hacerse cargo y realizar teniendo en cuenta las particularidades del arte y el modo editorial en este mundo globalizado. Una comunidad en la que, también, se incorporan los procesos de edición y de traducción argentinos, porque en este sentido las prácticas de escritura se comparten. De esta forma, en verdad, se podría concluir que Lin, Kennedy y Boyle, al igual que Noah Cicero, Sam Pink, Jordan Castro²³ y tantos otros proponen su comunidad a partir de generar el artificio de parecer una literatura espontánea, ya no para burlarse o denunciar la alienación posmoderna (como podría haber el objetivo de una vanguardia), sino para construir un camino que les permita proponer y promover nuevas formas de escribir, leer,

²² El caso de Boyle es uno de ellos. Ella escribió su libro luego de leer *Hikikomori* de Tao Lin.

²³ Autores traducidos y prologados en la antología de Interzona (2014), reseñada ampliamente en los medios locales.

compartir, comerciar y, por sobre todo, legitimar sus textos, sus nombres, y su literatura asentada en los aspectos más transnacionales y más lavados de las prácticas artísticas.²⁴

Bibliografía

- Boyle, M. (2011), *selected unpublished blog posts of a mexican panda express employee*, muumuuhouse.
- Boyle, M. (2012), *antología de entradas inéditas del blog de un empleado mexicano de panda express*, traducción de Valeria Meiller, Buenos Aires, Dakota Editora.
- Capelli, M. (2013), “Reseña: antología de entradas inéditas del blog de Megan Boyle” [artículo en línea], en: *Los Inrockuptibles*,²⁵ 12 de abril de 2013 [Fecha de consulta: 28/02/2018]
- Copacabana, L. y Vanoli, H. (comps.) (2014), “*AltLit*”: *literatura norteamericana actual*, traducciones de Hernan Vanoli y Lolita Copacabana, Buenos Aires, Interzona.
- Elizabeth, N. (2011), “Blog Posts from an American Poet” [artículo en línea], en: *The Brooklyn Rail*,²⁶ 10 de diciembre de 2011 [Fecha de consulta: 28/02/2018]
- Erlan, D. (2014), “‘Alt Lit’, una nueva sinceridad”, [artículo en línea], en: *Revista Ñ*²⁷ [Fecha de consulta: 28/02/2018]
- Esposito, R. (2009), *Comunidad, inmunidad y biopolítica*, traducción de Alicia García Ruiz, España, Herder.
- Esposito, R. (2012), *Communitas: origen y destino de la comunidad*, traducción de Carlo Rodolfo Molinari Marotto, Buenos Aires, Amorrortu.
- Garramuño, F. (2009), “Los restos de lo real”, en: *La experiencia opaca: literatura y desencanto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 15-47.
- Groys, B. (2016), *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*, traducción de Paola Cortes Rocca, Buenos Aires, Caja Negra editora.

²⁴ En este último sentido, resulta altamente interesante pensar en la literatura de Noah Cicero, a quien se tradujo en Argentina en sus textos más comprometidos con la coyuntura norteamericana. Como así también, pensar en el modo en que estas escrituras presentan ecos, o derivas, en las escrituras virtuales de este país.

²⁵ <http://www.losinrocks.com/libros/resena-la-antologia-de-entradas-ineditas-del-blog-de-megan-boyle#>.

²⁶ <http://brooklynrail.org/2011/12/books/poetryblog-posts-from-an-american-poet>.

²⁷ http://www.clarin.com/rn/literatura/Alt-Lit-nueva-sinceridad_0_r1ogeuDqPQg.html.

- Kennedy, E. y Lin, T. (2007), *Hikikomori*, bear parade.
- Kennedy, E. y Lin, T. (2012), *Hikikomori*, traducción de Valeria Meiller, Buenos Aires, Triana.
- Kozak, C. (ed.) (2015), *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*, Buenos Aires, Caja Negra editora.
- Laddaga, R. (2006), *Estética de la emergencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Leigh, S. (2008), “Tao Lin vs. hikikomori” [artículo en línea], en: *12th St*²⁸, 21 de octubre de 2008 [Fecha de consulta: 28/02/2018].
- Lin, T. (2012), *hoy el cielo está azul y blanco con manchas azul brillante y una luna pálida y pequeña y voy a destruir nuestra relación hoy*, traducción de Valeria Meiller y Lucas Mertehikian, Buenos Aires, Dakota Editora.
- Mariasch, M. (2013), “Los reyes de la posmodernidad” [artículo en línea], en: *Revista Ñ*²⁹, 8 de febrero de 2013 [Fecha de consulta: 28/02/2018].
- Meiller, V. (2011), “Encerrados en el mundo” [artículo en línea], en: *Revista Ñ*³⁰, 27 de noviembre de 2011 [Fecha de consulta: 28/02/2018].
- Sibilia, P. (2013), *La intimidación como espectáculo*, traducido por Rodrigo Fernández Labriola, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Owain Roberts, R. (2012), “Selected Unpublished Blog Posts of a Mexican Panda Express Employee by Megan Boyle” [artículo en línea], en: *New Welsh Review*³¹, 31 de enero de 2012 [Fecha de consulta: 28/02/2018].

²⁸ <https://12thstreetonline.wordpress.com/2008/10/21/tao-lin-vs-hikikomori/>.

²⁹ https://www.clarin.com/literatura/tao-lin-megan-boyle-reyes-posmodernidad_0_SyS-uLoowQx.html.

³⁰ https://www.clarin.com/rn/literatura/Hikikomoris-Tao-Lin-Ellen-Kennedy-Miranda-July_0_BJum592nvQl.html.

³¹ <http://newwelshreview.blogspot.com.ar/2012/01/selected-unpublished-blog-posts-of.html>.

Sartre vs. Camus/Camus vs. Sartre: o de qué hablamos cuando hablamos de “polémica”

Claudio Ariel Dobal¹

Entre los meses de mayo (n.º 79) y agosto (n.º 82) de 1952, en la revista *Les Temps modernes*, se dio la denominada “polémica Sartre/Camus” que culminó con la relación de dos de los escritores más representativos de la primera mitad del siglo XX europeo. A partir de una presentación (*exposés*) de Francis Jeanson sobre *El hombre sublevado*,² Albert Camus y Jean-Paul Sartre escribieron y publicaron, tres meses después, sendas correspondencias (*correspondance*) en las que dirimieron mucho más que algunos aspectos sobre el significado y el alcance real de las problemáticas que abordaba el libro aparecido en octubre de 1951. Si bien en todos estos textos (traducidos originalmente en la Argentina en el año 1953 en la revista *Capricornio*, de Bernardo Kordon,³ y recopilados posteriormente en el

¹ Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: claudiodobal@yahoo.com.

² Se utiliza aquí la traducción propuesta por Ronald Aronson en su libro (2006: 164):

“Si no se puede considerar a un rebelde fuera de la autoridad contra la que se rebela, y que a menudo le suprime, «el hombre sublevado» permanece independiente de la autoridad, pero sin dirigirse hacia la victoria deseada por los “revolucionarios”. El uso más ambiguo de Camus de *l'homme revolté* transmitía la intención de distinguir el impulso original de sublevación del par conectado internamente: el rebelde, que se levanta y continuamente impugna un poder contra el que se rebela, conduciendo a las consecuencias más horribles; y los revolucionarios, que con una frustración nihilista buscan transformar el mundo y sucesivamente ganan poder para hacerlo. El título de Camus también preservaba el sentimiento de una persona que se subleva contra la sociedad establecida tras la revolución”.

³ En la advertencia final de la edición/recopilación de 1964 (única en castellano) Liliana Hecker agradece a Bernardo Kordon por la colaboración con la revista y por haber permitido reproducir las traducciones publicadas originalmente, por primera y única vez en Argentina, en la revista mencionada. Se aclara, aquí,

volumen de *El escarabajo de oro* de 1964)⁴ se pueden observar algunas de las características típicas de las reseñas literarias y de los debates de los intelectuales⁵ propios de la época, es notorio ver que en ellos se suman algunos ribetes, pasionales, verbalmente violentos, o sospechosamente silenciosos, que refieren a disputas personales, o detalles íntimos de una larga relación de amistad.

Al respecto, y tomando como punto de partida las publicaciones argentinas de los textos, es interesante pensar que si bien se denomina a todas las intervenciones como participantes de una gran “polémica”,⁶ dicha palabra (*polémique*) solo es utilizada una vez en las mismas:

que se ha compulsado la traducción de Judith Coin con sus originales franceses para hacer más claros algunos pasajes de los textos.

⁴ Vale mencionar que todas las citas de Sartre, Camus y Jeanson que aparecen en este trabajo corresponden a esta edición de 1964.

⁵ Este término se utiliza aquí, y en el resto de este trabajo, de acuerdo con la segunda acepción que reseña Carlo Marletti (1983) en su definición del mismo:

“...los intelectuales son los escritores “comprometidos”. Por extensión, el término se aplica también a artistas, investigadores, científicos y, en general, a los que han adquirido, con el ejercicio de la cultura, una autoridad y un influjo en las discusiones pública. Esta última acepción [...] está relacionada con el discutido problema de conducta política de los intelectuales y de su actitud crítica y cuestionadora, que los predispone a la oposición de izquierda y, no rara vez, también al apoyo militante de movimientos revolucionarios. [...] Aun en la actualidad, señalarse a sí mismo o a los demás como intelectuales, no designa, en efecto, únicamente una condición social y profesional sino que sobreentiende una elección polémica de ubicación y de alineamiento, la insatisfacción por una cultura que no es capaz de convertirse también en política, o por una política que no quiere entender las razones de la cultura” (819-820).

⁶ En la misma advertencia referida en la segunda nota al pie, Hecker imprime las palabras con las que Kordon prologó, en su revista, los textos traducidos:

“Iniciamos la divulgación de polémicas y encuestas que señalan el acento inconfundible de nuestra época. En esto consiste la importancia de la polémica Sartre-Camus desarrollada a través de “Les Temps modernes”. A la presente crítica de Francis Jeanson que rompió el fuego, siguió la contestación de Albert Camus y la réplica de Jean Paul Sartre, que publicaremos en sucesivos números de nuestra revista. Nos proponemos, además, promover una encuesta sobre problemas culturales en el orden nacional ¿Existe una nueva literatura argentina? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué problemas enfrenta? A modo de presentación, solo afirmamos que no hay razón confesable para que la literatura argentina signifique evasión de los problemas que interesan a la comunidad nacional e indiferencia sobre la marcha del mundo” (101).

Es así que se comprende que determinar estos textos como una “polémica” proviene ya desde su primera y única traducción, y que esa denominación se mantiene en su posterior reedición.

Al respecto, y como una suerte de desvío, vale remarcar que para el director (Kordon) y los redactores de esta revista, y a diferencia, por ejemplo, de los de la revista *Sur* (que originalmente comentaron y se posicionaron con respecto a los dichos, especialmente de Sartre, pero que no tradujeron las intervenciones, Cfr. Celentano, 2007), estos textos representan una de las cuestiones de época sobre la cual no se puede

frente al término traducido como “discusión” o “debate” (*discussion*) que es escrito en más oportunidades, especialmente en la carta de Camus, y con tono de reclamo, la palabra “polémica” es la que utiliza Jean-Paul Sartre no solo para nominalizar todo el intercambio, sino también para dar por terminada tanto su larga respuesta pública, como la comunicación entre los dos amigos y compañeros.⁷ Esta situación que va de una última palabra a un título generalizador permite indagar sobre el valor relativo de dicho término, y sobre el modo en que el mismo, corrido apenas de su interpretación literaria más tradicional,⁸ puede ayudar a considerar las operaciones argumentativas y políticas que se pusieron en juego durante la disputa pública de 1952.

Para esto, los trabajos de Ruth Amossy y su grupo de estudio de la Universidad de Tel Aviv funcionan como marco teórico pertinente para abordar la cuestión de la polémica en los medios de comunicación masivos: incorporando la polémica al *continuum* argumentativo, Amossy (2014)⁹ propone pensarla como una forma que, lejana de la búsqueda

permanecer indiferente. El gesto de traducir estos textos, por supuesto, permitió a los lectores e intelectuales argentinos ser parte de ese público que, a la larga, terminó optando, prefiriendo, entre alguno de los contendientes (Cfr. Dillon, 2010).

⁷ “Espero que su silencio hará olvidar esta polémica”, dice finalmente Jean Paul Sartre, aunque el texto original dice, textualmente: “J'espère que notre silence fera oublier cette polémique.”, lo que permite afirmar que la traducción debería ser “Espero que nuestro silencio hará olvidar esta polémica”, dándole a la frase un sentido completamente diferente: frente al silenciamiento del otro que se puede apreciar en la traducción argentina, el original se sustenta en el silencio propio, en la voluntad de no volver a discutir otra vez al respecto.

⁸ En este sentido, Mario Vargas Llosa (1984: 11) plantea que la polémica, como tal, es una larga tradición de fuegos de artificio dialécticos en los que ningún pueblo ha superado a los franceses, con su formidable despliegue de buena retórica, desplantes teatrales, golpes bajos, fintas y zarpazos, y una abundancia de ideas que produce vértigo. Teniendo en cuenta esta definición, que se establece a partir de la polémica en cuestión, resulta llamativo ver las relaciones que se producen con la teorización propuesta por Amossy.

⁹ Este trabajo se sustenta principalmente en el capítulo “Por una retórica del *dissensus*: las funciones de la polémica” compartido por la Dra. Natalia Raimondo Anselmino (Doctora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). La versión trabajada aquí es previa a la publicación *Apologie de la polémique* (2014), libro en el que ella aborda cada uno de estos conceptos de forma pormenorizada. Esto último, además de estar confirmado en el mismo capítulo aquí revisado, es lo que sostienen las diferentes reseñas que se realizaron del libro por Julien Auboussier [<https://semen.revues.org/10504>], Mihaela Dramba [<https://communication.revues.org/5926>] y Justine Simon [<https://questionsdecommunication.revues.org/9432>]. Además, muchas de las ideas propuestas aquí por Amossy, surgen y se pueden revisar en la edición del número 31 de la revista *Semen* (2011) [<http://semen.revues.org/9050>] donde la

dialógica de consenso entre las partes, se fundamenta en la postulación y mantenimiento del disenso entre dos posturas sobre una cuestión de interés público que se presentan, sostienen y fortalecen como antagónicas mediante la *dicotomización*, la *polarización* y el *descrédito hacia el otro*.

Para explicar estos términos, Amossy considera que la polémica se diferencia del simple debate porque la posición de los discursos es allí objeto de una clara *dicotomización*¹⁰ en la que dos opciones antitéticas se excluyen mutuamente, radicalizando las posturas y haciendo casi imposible llegar a una resolución consensuada. Esta radicalización tiene, como finalidad, subrayar el carácter lógico de la dicotomía propuesta; acentuar la incompatibilidad de las posiciones tomadas; y recalcar la inexistencia de alternativas intermedias. De este modo, en la polémica se presentan construcciones dicotómicas absolutas, sustentadas por los marcos socio-culturales, de creencias y de circunstancias históricas de los contendientes, que funcionan al servicio de objetivos argumentativos de cada uno de ellos, y que encierran a las partes en un cara a cara en el que las posiciones se establecen como inconciliables.

Esta dicotomización, siguiendo a Amossy, suele acompañarse con una *polarización*¹¹ que ya no se define tanto en términos de oposición lógica, sino como de división social entre un “nosotros” y un “ellos” potencialmente definitivos. En este sentido, la polarización logra que un público extremadamente diversificado se fusione en dos grupos fuertemente contrapuestos y mutuamente excluyentes, y que compartan los valores que cada argumentador considera fundamentales en la polémica. Estos valores terminan construyendo identidades sociales enemigas, que no solo se afirman positivamente por lo que los identifica, sino que, ante todo, se definen a partir de la negatividad, de lo que no comparten con el grupo contrario.

investigadora y sus colaboradores ya bosquejan algunos de los términos o cuestiones aquí trabajadas con casos particulares.

¹⁰ Amossy toma, para conceptualizar este término, el trabajo de Marcelo Dascal “Dichotomies and Types of Debates” publicado en *Controversy and Confrontation*, libro editado por Frans van Eemeren y Bart Grassen en 2008.

¹¹ En este caso, Amossy desarrolla este término apoyándose en el clásico trabajo de Andrew King y Floyd Douglas Anderson de 1971 “Nixon, Agnew and the Silent Majority”: A case Study in the Rhetoric of Polarization”, publicado en *Western Speech*; en el de Eithan Orkibi “Ethos collectif et rhétorique de polarisation: le discours des étudiants en France pendant la guerre d’Algérie”, publicado en *Argumentation et Analyse du Discours 1*, en 2008; y en el de Marsha Vanderford de 1989, “Vilification and social movements: a case-study of pro-life and pro-choicerhetoric”, aparecido en *Quarterly Journal of Speech* 75.

Esta particularidad conlleva a que la polémica utilice constantemente la *desacreditación del otro*¹² (sea una persona determinada o el punto de vista que sostiene) a quien no solo se ataca verbalmente, sino también se lo refuta y descalifica como contendiente. En este sentido, la argumentación no se sostiene tanto en la demostración de los puntos favorables que tiene la idea defendida, sino que se fundamenta en la desacreditación del *ethos* del adversario, de su figura como argumentador, de modo que se termine minando la confianza que el público pueda acordarle.¹³ Esto no es menor si se considera que toda polémica, en cuanto dispositivo de comunicación (y a diferencia del diálogo), involucra tres instancias estructurales y enunciativas: por un lado, el Proponente y el Oponente, en roles antitéticos, y por el otro, el Público al que se destina el despliegue de la confrontación y que, en definitiva, es quien tiene la última palabra sobre quién es el “vencedor” de la disputa mediática.¹⁴

Ingresando a la polémica específica, vale decir que, allá de que el primer artículo de Francis Jeanson, “Albert Camus o El Alma Rebelde”, responde formalmente a una “presentación” crítica de *El hombre sublevado*, ya en su primera oración se pueden advertir todas las características constitutivas de una polémica. Si hubiese que resumir el libro, y lo que significó, también se podrían traer aquí las palabras de Mario Vargas Llosa (1976):

El Hombre Rebelde es un análisis del espeluznante proceso teórico que ha conducido al nacimiento de las filosofías, del totalitarismo, es decir los mecanismos intelectuales por los que el Estado moderno ha llegado a darle al crimen y a la esclavitud una justificación histórica. El nazismo, el fascismo, el anarquismo, el socialismo, el comunismo, son los personajes de este deslumbrante drama, en el que vemos cómo, poco a poco, en una inversión casi mágica, las ideas de los hombres se emancipan de pronto de quienes las producen para, constituidas como una realidad autónoma, consistente y belicosa, precipitarse contra su antiguo amo para sojuzgarlo y destruirlo.

¹² Para definir esta práctica, Amossy toma como referencia el trabajo fundador de Catherine Kerbrat-Orecchioni de 1980, “La polémique et ses définitions”, en *Le discours polémique*, editado por Nicole Gelas y la misma Kerbrat-Orecchioni; el libro de 1982 de Marc Angenot, *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*; y el texto de Alan Brinton de 1986. “Ethotic argument” publicado en *History of Philosophy Quarterly* 3.

¹³ El argumento *ad hominem*, entonces, funciona como una herramienta válida que refuerza la imagen positiva del proponente y destruye la figura del otro, del oponente, tachándolo de no creíble o de falto de autoridad para discutir el tema.

¹⁴ Esta estructuración, y el rol preponderante de esta tercera instancia, permiten considerar a la polémica pública en un rol constitutivo del régimen democrático ya que ofrece una forma de seguir compartiendo un mismo espacio, sin necesidad de destruirse físicamente, incluso cuando el acuerdo parezca imposible.

La tesis de Camus es muy simple: toda la tragedia política de la humanidad comenzó el día en que se admitió que era lícito matar en nombre de una idea, es decir el día en que se consintió en aceptar esa monstruosidad: que ciertos conceptos abstractos podían tener más valor e importancia que los seres concretos de carne y hueso.

El caso del *Hombre rebelde* es, sin duda, bastante excepcional. Al tratarse de las más candentes cuestiones de la época —aún de aquellas que motivan la división de los hombres del mundo entero, y por las cuales en ciertos lugares ya se están matando—, esta obra ha conseguido, sin oposiciones, la adhesión de las opiniones más diversas (9)

En primer lugar, se reconoce que los temas debatidos en el libro de Camus son de interés público,¹⁵ y que los mismos son de aquellas cuestiones que *dicotomizan* las posturas de los hombres, al punto de *polarizarse* de tal manera para terminar quitándose la vida entre ellos. Luego, al decir que la obra logró el reconocimiento generalizado, está *desacreditando* de manera sutil, irónica, el alcance y la potencia del texto para enseguida, y por medio de preguntas retóricas,¹⁶ recriminarle la adhesión obtenida por parte de las publicaciones de derecha e interrogar si acaso “...pudiera explicarse esta satisfacción general por una cierta inconsistencia de su pensamiento, que lo haría indefinidamente plástico y maleable, apto para sufrir múltiples y diversas formas...” (9-10). De esta manera, Jeanson aplica, antes de comenzar a desmenuzar el texto, lo que podría definirse como una violencia verbal (indirecta, en este caso) contra el autor; forma discursiva que tendrá en general su artículo y que, más adelante, retomará al criticarle directamente a Camus su preparación académica¹⁷ y su espíritu mediterráneo.¹⁸

¹⁵ Y por “público” aquí se refiere a todos los hombres del mundo entero, y no solo a los lectores de *Les Temps modernes*, o revistas similares de la segunda posguerra parisina. Esta aclaración de Jeanson cobra relevancia al pensar la introducción de la revista *Capricornio* y ver ambas publicaciones interactuando, tal vez sin sospecharlo, entre ellas.

¹⁶ Recurso que Jeanson va a utilizar durante casi todo su artículo y que va a marcar no solo el tono irónico del mismo, sino también el modo de invocar al público lector.

¹⁷ Una de las frases que resumen este cuestionamiento es la referida a su título universitario, ya que confronta su preparación académica con la recibida por, por ejemplo, Sartre y su grupo de París: Se comprende que el señor Marcel Moré, que mucho lo aprueba en su crítica de Saint-Just, se sienta, a pesar de todo, obligado a calificarlo en teología con un confirmado cero (20). Esta frase, según Rubén Maldonado Ortega (2007: 167) resulta crucial, ya que sugiere que la preparación filosófica de Camus hubiera sido reprobada frente a autoridades más exigentes, y será en parte la base que utilizará Sartre para ahondar en su cuestionamiento intelectual al argelino.

¹⁸ Entiendo que lo de espíritu mediterráneo es una suerte de ofensa hacia la actitud de Camus de buscar una solución democrática, más pacífica, a las problemáticas inherentes a la posguerra (Cfr. Colinas, 1995)

No obstante, más allá de lo que pueda desprenderse de la desacreditación general del escritor argelino, el texto de Jeanson, discursivamente hablando, no deja de ser una crítica literaria del libro como tal.¹⁹ En sí, su comentario no ahonda en las problemáticas cruciales de la época antes nombradas, sino que se dedica a cuestionar y debatir los valores y las falencias que Camus muestra en la construcción de *El hombre sublevado*, tanto en el estilo (al considerar que el mismo está escrito demasiado hermoso para tratar un tema como los crímenes del hombre, 10-11), como en las ideas provocativas que recalcan un maniqueísmo “que sitúa al Mal en la historia y al Bien fuera de ella” (25).

De esta manera, Jeanson reconoce, enuncia, y toma posición en la *dicotomización* que, según él, propone el libro de Camus. Sin embargo, elige no *polarizar* su reseña, porque no es lo que genéricamente corresponde, y no construye un “nosotros” contra “ellos”, sino que ubica al argelino como una individualidad que está reflexionando, solo y con fundamentos equivocados²⁰ sobre cuestiones de peso para el mundo entero. Pero, más allá de no compartir el posicionamiento esbozado con respecto a la historia (entre otros), la reseña entiende que Camus sigue siendo parte de ese “nosotros” intelectual francés desde el cual se le ruega, al final, que no se deje fascinar por los elogios recibidos (y mucho menos los recibidos por los lectores de derecha) y que vuelva a encontrar su voz personal e irremplazable para toda una generación.

Como se sabe, la respuesta que Albert Camus a la crítica recibida desoyó ese ruego y presentó, a la vez, una elevación de la disputa intelectual, una nueva dicotomización sobre la cual hablar, y una polarización que determinará el tono de las respuestas que le terminen dando desde la revista. Es importante destacar que, según dice en su carta, Camus esperaba un debate o al menos una discusión con sus antiguos compañeros; un intercambio de ideas que sirviera para construir ese “nosotros” de manera más robusta,²¹ pero al encontrarse,

¹⁹ Una *exposé*, si se toma no solo el término, sino también la sección específica de *Les Temps modernes*.

²⁰ En este sentido, Ronald Aronson (2006: 195-199) interpreta que Jeanson dirige su crítica no tanto hacia el libro, sino más bien hacia su autor, Camus, que resulta el objeto de los cuestionamientos más fuertes. De esta manera, aunque no se busca la polarización (Jeanson se atempera en su lenguaje y no excluye al argelino de la izquierda), sí se pone de manifiesto la desacreditación del otro a partir de ciertas argumentaciones *ad hominem* que, como se vio, hacen tambalear la figura de Camus como pensador, aunque no como provocador o escritor.

²¹ En este sentido Camus, al hablar de lo que se podría haber hecho con su libro dice:

“Un crítico leal y sagaz, en vez de tratar de ridiculizar una tesis imaginaria, se hubiera confrontado con mi verdadera tesis, que afirma que servir a la historia por la historia misma conduce a cierto nihilismo. En cuyo caso él habría intentado probar que la historia puede aportar, por sí sola, valores que no sean los de la sola fuerza, o intentando probar que el hombre puede guiarse dentro de la historia sin recurrir a

según él, con “una crítica desleal”,²² el argelino considera la separación ya dada²³ e interpela a la revista como un todo, la establece como el objeto primordial de su crítica, y se erige por fuera de ese plural²⁴ del cual se podía sospechar todavía parte.

De esta manera ya en el primer párrafo Camus (el proponente) establece lo que va a ser su modo de respuesta: le escribe al director de *Les Temps modernes* (Jean-Paul Sartre, “Monsieur le Directeur”, su oponente), para someter al juicio de sus lectores (“vos lecteurs”, el público que en cierto modo dirimirá la cuestión, pero que hasta ese momento compartían) lo que para él resulta ser un síntoma de la actitud y el método intelectual que lleva adelante la revista en sí misma. Esto, además de ser una primera *desacreditación* del otro (Jeanson a quien no le dirige la carta), establece un nuevo campo de batalla retórico e intensifica la contienda: la revista es la del oponente, el público es (por ahora) el del oponente, y el proponente se posiciona a sí mismo como el único capaz de orientar a esos/sus lectores sobre el debate que no fue, sobre el libro que escribió y sobre lo que, según él, debiera ser la actitud intelectual frente a la verdad:

No se juzga la verdad de un pensamiento según se lo coloque a la derecha o a la izquierda, y aún menos de acuerdo a lo que la derecha y la izquierda pueden hacer de él [...] En fin, si la verdad me pareciera estar a la derecha, allí estaría yo (33).

ningún valor. No creo que estas demostraciones sean fáciles, pero no he de creer que sean imposibles para un espíritu mejor dotado que el mío. El intentarlo nos hubiera hecho progresar a todos en conjunto, y, a decir verdad, no esperaba menos de usted” (41).

²² Camus cuestiona el texto de Jeanson diciendo:

“No he hallado en él ni generosidad ni lealtad hacia mí, sino únicamente el rechazo de toda discusión profunda y la voluntad vana de traicionar, adulterándola, una posición que no podía traducirse sin ponerse de inmediato en el caso de un verdadero debate” (43).

Esta oración funciona, en su versión original en francés, como final de la primera parte de la carta (separación que se pierde en la recopilación) y es desde donde se parte para criticar la relación de *Les Temps modernes* con la historia y con el estalinismo.

No obstante, en cuanto al modo de leer su libro, Camus se interroga también antes por el proceder indigno del crítico, que según él no quiere oír y está decidido a no tener en cuenta lo que el libro realmente dice, al punto de suprimir toda posibilidad de discusión (39).

²³ Para Aronson (2006: 199) el hecho de que las críticas feroces de su libro hubieran sido firmadas por Jeanson, un colaborador joven de *Les Temps modernes*, y no por el propio Sartre, fue la causa principal, aunque no la única, que permite considerar la lectura camuseana del artículo como una declaración de ruptura por parte del filósofo.

²⁴ En este sentido, es importante pensar cuál es el plural que utiliza Camus en el último párrafo de su respuesta, cuestión que se abordará más adelante.

Esta idea, que no deja de responder a cierto idealismo (que no se desconoce ni rechaza por el autor), es la punta de lanza que va a utilizar Camus para provocar a sus otros dos receptores (opponente y público) a revisar la *dicotomización* que se presenta en su libro. Para el argelino, *Les Temps modernes* falseó la tesis principal y el método de trabajo especializado²⁵ de *El hombre sublevado* al oponer de un modo maniqueo lo que en realidad se dice allí sobre *rebelión metafísica* y la *rebelión histórica*. En pocas palabras, la diferencia radica en que Camus parece estar más de acuerdo (o más cómodo) con la primera y no tanto con la segunda (a la que considera como un modo de aceptar crímenes inaceptables); mientras que para la revista ésta significa saber adecuarse a la historia, y es la actitud que se debe tomar si realmente se pertenece y sostiene un pensamiento de izquierda.²⁶

Esta disparidad de interpretaciones es la que lleva Camus a la hipótesis, y acusación, de que en realidad todo el artículo de Jeanson, además que utilizar artimañas discursivas²⁷ para falsear la verdad y poder así sostener su tesis,²⁸ está respondiendo, inicialmente, a una defensa del dogma marxista (34). De esta forma, Camus presenta de manera clara la

²⁵ “Es necesario especializarse” (38) dice Camus en su carta para defender su propósito de estudiar el aspecto ideológico de las revoluciones, y no adentrarse en los componentes económicos de la historia.

²⁶ Y, además, la rebelión metafísica significaría estar en contra de la historia, desconocer las coyunturas, y es propia del accionar y la crítica de la derecha.

²⁷ Una de las acusaciones, tal vez más importantes en cuanto al modo de hacer la crítica, es la que se refiere a cierto cambio terminológico que se opera en el artículo de Jeanson y que termina viciando todo su análisis:

“En todo su artículo, reemplaza historicismo por historia, lo cual en efecto, basta para transformar mi libro en su opuesto y a su autor en idealista impenitente. Dejo librado a su criterio el juzgar la seriedad y dignidad de semejante método” (41-42).

²⁸ La defensa de la verdad subyacente en *El hombre sublevado* frente a la supuesta interpretación engañosa de la revista es uno de los *leitmotiv* de la carta de Camus. Tanto es así que termina por sintetizar sus aportes diciendo:

“La verdad, que es preciso volver a escribir y reafirmar ante este artículo, es que mi libro no niega la historia (negación que estaría desprovista de sentido) sino que sólo critica la actitud que lleva como finalidad el convertir a la historia en un absoluto. No es la historia, pues, lo que se rechaza, sino un punto de vista, un modo de encarar el espíritu frente a la historia; no la realidad, sino, por ejemplo, el crítico suyo y su tesis” (40-41).

Según Aronson (2006: 200-202) este tipo de acusaciones eran propias de Camus, que atacaba con respuestas autoritarias a quienes no estaban de acuerdo con él, dando “lecciones” de cómo debían leerse sus obras.

polarización que según su perspectiva se está poniendo en juego²⁹: por un lado está él y los escritores de izquierda que se animan a cuestionar el accionar real del estalinismo y, por elevación, del marxismo que habilita la creación de los campos de concentración;³⁰ y por el otro están aquellos que, ciegamente, siguen y enarbolan los preceptos del partido comunista pero esconden, y aceptan silenciosamente, los atropellos contra la propia teoría y contra la humanidad que se están cometiendo en el único lugar donde la izquierda pudo llegar y sostenerse en el gobierno.³¹

Así, Camus comienza revisando la dicotomización metafísica/historia que presentaba su crítico para darla vuelta y terminar acusándolo, a él y a todos los de *Les Temps modernes*, de haber perdido su capacidad crítica, de no poder acercarse a la verdad y de ser dogmáticos al punto de ocultar la realidad que los rodea en favor de sostener una doctrina. En el camino, utiliza los mismos términos biográficos con los que se lo cuestionó a él (no a su texto) para desacreditar por omisión a quien comentó su libro, pero también al director de la revista y su relación con la historia reciente:

...ya comienzo a estar un poco cansado al verme, y al ver especialmente a antiguos militantes que nunca rechazaron nada de las luchas de su tiempo, recibir sin tregua lecciones de eficacia por parte de censores que nunca se ubicaron sino en el sentido de la historia... (50-51)

Si bien este comentario puntual es muy personal y solo podría entenderse como un “chiste interno” para los íntimamente implicados (Cfr. Aronson 2006: 202), también le permite a Camus bosquejar una división de bandos sobre los cuales él pretende seguir la discusión.³² Si bien la utilización del “nosotros” final podría entenderse, en su grado más amplio, como

²⁹ Esto puede apoyarse en las opiniones y el trabajo de Aronson, al considerar muchas de las opiniones de Sartre de ese mismo número de la revista ya como un adelanto de lo que será su adhesión al Partido comunista.

³⁰ Que, dicho sea, es para el autor el problema sobre el cual real y largamente habría que debatir (46). Esto es visto, por Aronson (2006: 203) como una incompreensión por parte de Camus de los verdaderos valores de la reseña de Jeanson: mientras que este y la revista se defendieron de los ataques realizados en *El hombre sublevado*, Camus consideró la crítica como un primer ataque del cual se defendió.

³¹ Camus escribe, al respecto: “Resumiendo a grandes trazos, en su artículo, todo se desarrolla como si ustedes defendieran el marxismo, en tanto que dogma implícito, sin poder afirmarlo en tanto que política abierta” (43).

³² Porque Camus deja abierta la posibilidad de seguir discutiendo, debatiendo, en los últimos párrafos de la carta (51-52).

englobando a los intelectuales franceses de la posguerra (grupo en el que estarían incluidos también Sartre y Jeanson, con los que se busca seguir en diálogo); o bien como agrupando a todos aquellos que buscan la verdad donde sea (lo que sería su grado más reducido, ya que nominalmente aquí estaría Camus y todos aquellos lectores a los que él pueda convencer para seguir su propuesta) es claro que su utilización apunta a provocar un posicionamiento sobre la dicotomía más coyuntural que Camus estableció en su respuesta. Entendido de esta forma, para Camus quedarían dos bandos claros: por un lado, aquellos que hacen y luchan (Camus y sus compañeros militantes recién mencionados que, por elevación, persiguen la verdad donde sea) y por el otro los que no hacen, pero censan y dan lecciones a los demás (Sartre y todos los escritores de *Les Temps modernes*).

En resumen, a diferencia de la reseña de Jeanson, la carta de Camus sí presenta la estructura de un texto polémico, ya que contiene y desarrolla los elementos fundamentales del mismo y tiene, por sobre todo, un tono y un cierre que abona la división social entre un “nosotros” y un “ellos”; establece la incompatibilidad de estos posicionamientos ideológicos; y deja abierta la puerta para una futura respuesta. Respuesta, que llega de parte del director de la revista, aunque no quizá con la intensidad que hubiese esperado Camus.

En un texto que cuenta con dos partes bien diferenciadas, Jean-Paul Sartre no solo nombra todo el intercambio como “polémica”, sino que también da un cierre concreto a la misma³³ llamándose al silencio. Es interesante, al respecto, que ya en los primeros párrafos de la contestación, el filósofo da por terminada la amistad con el argelino, aunque lamenta, literalmente, que este final esté apresurado por cuestiones banales, como la vanidad de los escritores, y no por cuestiones realmente de fondo. Este comienzo permite ya pensar todo lo que sigue desde una enunciación claramente polémica: el proponente (Sartre) va a decirle a su oponente (Camus, antiguo amigo) todo aquello que nunca antes se atrevió a decirle, aunque esto no sirva si no para polarizar aún más la situación, porque entiende que el público ya está dividido (en amigos y enemigos de uno y otro; y entre ellos y sus enemigos en

³³ Es cierto que luego de su correspondencia Francis Jeanson publica el poco relevante (Cfr. Aronson 2006: 205) “Para decirlo todo”, pero su texto, al igual que su reseña primera, no presenta dicotomías propias o polarizaciones que permitan entenderlo, desde la perspectiva teórica trabajada aquí, como un texto polémico. No obstante, en el mismo hay ciertas frases que, más allá de usar un tono para nada violento o pasional, pueden leerse como desacreditación del otro (más si se ponen en relación con la larga segunda parte de la respuesta de Sartre a Camus en donde el filósofo le recrimina al argelino su ubicación moralista con respecto a las modificaciones de la historia) que abonan la ruptura con la revista, aun dejando abierta la posibilidad de seguir debatiendo.

común) y es muy difícil que lo que siga provoque un mínimo cambio de opinión en cualquiera de ellos.

Es tal vez por la supuesta inutilidad práctica de su respuesta que Sartre comienza la misma respondiendo puntualmente a la carta que le dirigió el argelino, y centrándose casi exclusivamente en las temáticas de *El hombre sublevado*. Esta primera parte, entendida como un todo, presenta un tono muy diferente al que tendrá su continuación: aunque sin dejar de desacreditar a su antiguo compañero (a quien acusa de moralista; de “maestro con pedestal portátil”; de no acudir a las fuentes; de no saber leer las obras más arduas como las que escribió el propio Sartre; o incluso de no respetar las reglas de juego de la crítica³⁴ y correr por izquierda a su compañero de revista),³⁵ el filósofo se aviene a contestar siguiendo los mismos elementos puestos en debate por Camus. Así, el tema *dicotómico* sobre el que opina Sartre en esta primera parte no es la relación con la historia (que era lo que Jeanson entendía que el libro del argelino trataba), sino puntualmente los campos de concentración rusos, aunque visto aquí no con la misma mirada polarizante que antes había utilizado el escritor.

En efecto, en el último y larguísimo párrafo de esta primera parte, Sartre (además de pasar revista por todas las intervenciones, el hacer, que tuvo su revista sobre ese tema), propone

³⁴ Las anotaciones de Sartre al respecto del manejo de la crítica, además de ser en sí mismas un objeto de estudio aparte (la “payasada” [*bouffon*], por ejemplo, [64]), no solo refuerzan la idea inicial de entender el texto de Jeanson como una reseña sobre *El hombre sublevado* y no como un texto polémico en sí mismo, sino también apuntan a evidenciar de manera clara la polarización de la polémica dada en la respuesta de Camus:

“A Jeanson no le gustó su libro, lo dijo y esto no le causó a usted ningún placer: hasta aquí no hay nada fuera de lo normal. Usted escribió para criticar su crítica: no puede criticársele, el señor Montherlant lo hace todos los días. Podría usted haber llegado más lejos, decir que él no comprendió nada y que yo soy un tonto, poner en duda la inteligencia de todos los redactores de *Les Temps modernes*, esto hubiese sido en buena ley. Pero cuando usted escribe: “Su colaborador quisiera que nos revelásemos contra todo, excepto contra el Partido y el Estado comunistas”, confieso que ya no me encuentro cómodo...” (61).

³⁵ Sartre opina que toda la acusación sobre el pasado de Jeanson que Camus hace en su carta es innecesaria y en cierta medida torpe, porque no responde a lo que su crítico estaba planteando y porque, al igual que antes hizo con los miserables (56-57), se considera el mandatario de todo un grupo social que no lo solicitó a él como portavoz:

“Jeanson —con razón o sin ella: esto no es de mi incumbencia— le reprochaba a usted una cierta ineficacia en el pensamiento; apenas citado, el viejo militante entra en escena: él es el ofendido. Sin embargo, usted se limita a señalarlo con un gesto y a informarnos que está cansado. Cansado de recibir lecciones de eficacia, cierto, pero *especialmente* cansado de ver que los holgazanes den esas lecciones a los padres de familia” (58).

la cuestión como un tema que unifica a los dos escritores al considerar que, sí, ambos creen inadmisibles esos campos, “pero tan inadmisibles como el uso que, día tras día, hace de ellos la ‘prensa llamada burguesa’”³⁶(66), aclaración que da cuenta del modo de lectura de la realidad que le faltó mencionar y profundizar al libro de Camus, y que terminó por dar el tono ineludible a la reseña inicial de Jeanson, y a toda la polémica en sí misma. Porque, en definitiva, esto que se extrae de la respuesta sartreana es lo mismo con lo que Jeanson empezó su reseña al cuestionar el estilo asequible de *El hombre sublevado*: el no tener en cuenta la posible recepción, y posterior uso y manipulación, que iba hacer la derecha de las críticas y posicionamientos antiestalinistas de uno de los intelectuales de izquierda más importantes de París de ese momento; el no criticar, y posicionarse, de un modo análogamente crítico frente a las injusticias y crímenes cometidos por los países capitalistas³⁷ y dejarle servido todo en bandeja al *enemigo en común*.³⁸

Pero esto, que no deja de ser una llamada de atención frente a la publicación del libro, no puede interpretarse, discursivamente al menos, como la causa de separación ideológica o política de los dos amigos. En efecto: la polarización que da comienzo al texto y que se bosqueja en frases como “éramos de la misma especie: la misma cultura, los mismos principios y los mismos intereses” (61-62) no responde en absoluto al tono de la primera parte de la respuesta, sino que es un eco adelantado de lo que se retomará en la segunda sección, de una extensión similar, donde Sartre, luego de releerse, le dice a Camus que “...fue para nosotros —quizá mañana vuelva a serlo— la admirable conjunción de una

³⁶ Oúi, Camus, je trouve comme vous ces camps inadmissibles : mais inadmissible tout autant l'usage que la «presse dite bourgeoise» en fait chaque jour.

³⁷ Desde ahí se comprende el comentario final que comienza al asegurar que “el escándalo de los campos nos afecta a todos. A usted tanto como a mí. Y también a los demás: la cortina de hierro sólo es un espejo y cada una de las mitades del mundo refleja la otra mitad” (66) y que le termina recriminando a Camus el uso de esos campos como un “argumento de reunión pública”, y acusándolo de no poder diferenciar entre esclavos y poderosos (67).

³⁸ Sartre escribe:

“...Camus, nada puede afectar al anticomunista que ya creía que la U.R.S.S. era capaz de todo. El único sentimiento que en él provocaron estas comunicaciones —me cuesta decirlo— es alegría. Alegría porque al fin ya tenía esa prueba, y porque iba a verse lo que se vería. Era necesario actuar, no sobre los obreros —el anticomunista no es tan loco—, sino sobre las buenas gentes que seguían siendo “de izquierda”, había que intimidarlos, impresionarlos con el terror. Si abríamos la boca para protestar contra cualquier abuso, de inmediato nos cerraban la boca: “¿Y los campos de concentración rusos?”. Se forzaba a la gente a denunciar esos campos, bajo pena de complicidad. Excelente método: o bien el infeliz se echaba sobre los comunistas o bien se hacía cómplice del ‘mayor crimen de la tierra’” (66).

persona, una acción y una obra” (70), y en donde, ahora sí retomando la relación con la historia como eje central, revisa la biografía y el pensamiento del argelino para dejarlo, en esa actualidad desesperada que les toca a ambos vivir, totalmente fuera de aquel “nosotros” del que alguna vez en el pasado formó parte.

Es, entonces, en el segundo segmento de la carta donde la *polarización* polémica toma cuerpo y divide de manera definitiva las aguas. Camus, en cierto modo, tenía razón: el tema eran los campos de concentración; pero también era la lectura que de ellos se hacía. Frente al *moralismo autoritario*³⁹ y cerrado del argelino, Sartre y los suyos (ese “nosotros” que engloba a los escritores y, ahora sí, también a los lectores de *Les Temps modernes*) proponen entenderlos como algo que hay que aceptar si es se quiere lograr algún tipo de cambio en el mundo.⁴⁰

Comprendido así, e incluso revisado en ese mismo sentido, Camus queda solo. Solo en una rebelión contra el absurdo del mundo y sin poder aceptar ninguna de las revoluciones en marcha. Las páginas que siguen en la respuesta (diez más, que son muestras de la excelente y cuidada verborragia sartreana)⁴¹ no hacen otra cosa que profundizar esta idea y dejar en claro que ya no existe (no puede existir) una *polarización* como tal entre los contendientes, porque Sartre ya no le da la posibilidad a su oponente de construir un “ellos” que enfrente a ese “nosotros”. “Ellos” son los anticomunistas que acusan alegremente a la gente buena de izquierda de ser cómplices del mayor crimen de la historia; “ellos” son los de la prensa burguesa que utilizan sabiamente a los torturados para criticar a ciertos torturadores; “ellos” son los que pregonan la libertad cuando tienen colonias en el resto del mundo, mineros sancionados por sus huelgas, y personas “limpiadas” con la cachiporra.

³⁹ Término que luego utilizará Jeanson en su última respuesta (92).

⁴⁰ Al respecto Sartre dice que:

“‘La historia’ presenta muy pocas situaciones más desesperadas que la nuestra, y esto excusa los vaticinios; pero cuando un hombre no sabe ver en las luchas actuales sino el duelo imbécil de dos monstruos igualmente abyectos, creo que ese hombre ya nos ha abandonado: se fue solito al rincón y refunfuña; lejos de esto el que me parezca usted dominar como un árbitro una época a la cual vuelve deliberadamente las espaldas: le veo como a un ser condicionado por ella y encerrado en el rechazo que le inspira un resentimiento muy histórico” (69).

⁴¹ Aclaración que me permito hacer porque en los dos textos en los que se criticó a Camus (Jeanson y Sartre) se hizo hincapié en el estilo del argelino, entendiéndolo como un rasgo negativo de su producción o respuesta. En este caso, también el estilo de Sartre podría ponerse en cuestionamiento por el mismo motivo (aunque no es el objeto de este trabajo), ya que también es una carta que presenta rasgos de haber sido muy bien pensada como acto en sí misma.

Camus, por el contrario, es un “él” que quedó fuera de todo, gritándole a Dios desde las Islas Galápagos.

Y es ese grito el que Sartre, y su “nosotros” ahora sí más robusto y mejor parado después del debate (como había pedido Camus), decide no responder. Sartre sigue su camino, sin dejarse caer, aunque escuchando por siempre, la voz de su antiguo compañero.⁴² Ya no puede decir más, primero, porque está seguro de lo que afirma y de la dirección intelectual tomada (aunque luego rompa con el partido comunista); y segundo porque lo que diga sobre Camus solo será repetir lo dicho.⁴³ Esto es así al punto que en el artículo publicado por el filósofo en 1960, luego de la muerte de Camus (y que resulta ser el texto final de la recopilación argentina de 1964), Sartre retoma exactamente las mismas opiniones de su respuesta y sigue profundizando sobre la cuestión de la moralidad abstracta en contraposición a la incertidumbre de la práctica concreta, y deja de lado la problemática, tal vez más coyuntural, de los campos de concentración soviéticos. Esta idea final mantiene el aislamiento de Camus por siempre, porque claramente no pertenece al “ellos”, pero tampoco es parte de ese “nosotros” que lo terminó mirando de lejos, adivinando los conflictos internos que debía estar pasando el argelino, y esperando sus intervenciones para poder debatir sobre las mismas.

Llegados a este punto, lo interesante es ver de qué manera la “polémica” particular permite repensar la teoría de Ruth Amossy sobre este género retórico. Más allá de las cuestiones que pudo reflejar el análisis estructural de los textos, se debe pensar aquí el rol significativo que tuvo esta contienda. En efecto, más allá de que ciertamente la polémica permitió defender las ideas y las posiciones de cada uno de los intelectuales, y que la misma no llevó a la destrucción física de ninguno de ellos,⁴⁴ lejos estuvo de ofrecer una forma gentil de seguir compartiendo un mismo espacio. Todo lo contrario: a diferencia de otras disputas donde se dirimen cuestiones que tienen que ver con las condiciones de vida de las personas, en esta

⁴² Esto es, en parte, lo que Aronson (Cfr. 2006: 294) afirma sobre el pensamiento y accionar de Sartre posteriormente a la disputa y es la idea con la que el filósofo, en la versión completa del original francés, comienza su homenaje a Camus luego de su trágica muerte.

⁴³ En este sentido, la respuesta de Jeanson, titulada “Para decirlo todo”, y aparecida en el mismo número que la respuesta de Sartre, ahonda en una defensa personal y fortalece aquellos argumentos ya esbozados.

⁴⁴ En este sentido, me resulta interesante seguir pensando en el modo que funciona una polémica, entendida teóricamente así, cuando se está hablando de la violencia y de permitir o no el asesinato del otro como método político. Del mismo modo, si se piensa en lo que devino luego la vida de estos dos autores, y de la importancia de uno y otro en Latinoamérica, no puedo dejar de pensar en el modo en que la cuestión de la muerte del propio o del enemigo terminó influyendo, por ejemplo, en el caso de Argelia.

polémica lo que se puso en juego no fue, ni por cerca, el derecho o no de permanecer en el suelo parisino, sino el poder ser parte del “nosotros” intelectual de París, quizá el más importante del momento en que se llevó adelante el debate.⁴⁵

Bibliografía

- AA. VV. (1694), *Polémica Sartre/Camus*, Buenos Aires, Edición de la revista *El escarabajo de oro*.
- Amossy, R. (2014), “Por una retórica del *dissensus*: las funciones de la polémica” [artículo en línea. Fecha de consulta: 28/02/2018] <https://www.scribd.com/document/326631830/Amossy>.
- Aronson, R. (2006), *Camus y Sartre. La historia de una amistad y la disputa que le puso fin*, Universidad de Valencia.
- Celentano, A. (2007), “Otro signo de la crisis: la revista *Capricornio*” [artículo en línea], en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán [Fecha de consulta: 28/02/2018] <http://www.aacademica.org/000-108/337>.
- Colinas, A. (1995), “Espíritu mediterráneo y creación literaria”, en: *Cuadernos Hispano-americanos*, n.º 545, pp. 47-60.
- Dilon, A. (2010), “Abelardo Castillo: ‘La verdad, esté donde esté’” [artículo en línea] en *Revista Ñ*, Buenos Aires [Fecha de consulta: 28/02/2018] <http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/01/02/-02111172.htm>.

⁴⁵ Como bien dice Aronson (Cfr. 2006: 165), ambos se estaban convirtiendo en la voz de un grupo generacional, que los leía y apoyaba en sus actos, y tal vez por eso no se pudieron callar al momento de tener que enfrentarse al otro, tal vez por eso tuvieron que desacreditarse tanto, tal vez por eso, luego, ambos se llamaron al silencio. De todos modos, esta búsqueda de centralidad no deja de ser un elemento secundario que se desprende, pero no construye, la polémica en sí misma: como dije al comienzo, sus múltiples aristas permiten seguir indagando sobre lo que implicaron, para adentro y para afuera de Francia y de Europa, aquellas palabras tan cargadas de sentido.

En este último caso, pensar la polémica desde su traducción y publicación en la revista *Capricornio* implica verla en relación con otros artículos, pensarla en diálogo con los textos publicados sobre la esclavitud en Norteamérica; como así también pensarla desde los artículos de la revista *Sur*, o desde los ensayos de Mario Vargas Llosa, todos y cada uno formas de posicionarse, de ubicarse de uno u otro de los “bandos” intelectuales esbozados por los enemigos íntimos.

- Maldonado Ortega, R. (2007), “Todavía hoy se puede preguntar: ¿por qué pelearon Sartre y Camus?”, *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, n.º 7, pp. 160-171.
- Marletti, C. (1983), “Intelectuales”, en: Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G. (dirs.), *Diccionario de Política. A-J*, México, Siglo XXI Editores, pp. 819-824.
- Vargas Llosa, M. (1976), “Albert Camus y la moral de los límites” [artículo en línea] en: *Inti: Revista de literatura hispánica*, n.º 4 [Fecha de consulta: 28/02/2018] <http://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss4/2>.
- Vargas Llosa, M. (1984), *Contra viento y marea (1962-1982)*, Buenos Aires, Sudamericana.

**La sátira en la literatura argentina:
las parodias irónicas en Jorge L. Borges, Adolfo Bioy Casares,
Ezequiel Martínez Estrada y Olga Orozco (2016-2017)**

Marta S. Domínguez¹, Adriana A. Lamoso¹, Juan C. Vázquez², Mauro
L. Asnes¹, Ignacio Maroun Bilbao¹, Denise D. Vargas¹, Silvina
Razuc¹, Eduardo R. Villareal Domínguez¹, Sofía Alderete¹, Stefanía
Schechtel¹, Águeda Larsen¹, Antonela Servidio¹,
Facundo Segurola Castiglione¹

1. Informe de Proyecto Grupo de Investigación

Este proyecto —continuación de los anteriores— consiste en una indagación de los diversos géneros literarios que encubre la sátira menipea para intentar determinar las parodias irónicas en la literatura argentina. Además de la obra ensayística de Ezequiel Martínez Estrada, explora: *Libro de los Sueños* (1975) de Jorge L. Borges; *Diario de la guerra del cerdo* (1969) y *Dormir al sol* (1973) de Adolfo Bioy Casares; a la par que se leen *La oscuridad es otro sol* (1967) y *También la luz es un abismo* (1995), tanto como la autobiografía y las biografías en *Yo, Claudia* (2012) de Olga Orozco.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: mdominguez@uns.edu.ar, adrilamoso@yahoo.com, mauleandro@hotmail.com,
ignamaroun@hotmail.com, denisedanielavargas@gmail.com, silvinarazuc@gmail.com,
eduardorvillarreal@gmail.com, sofiaalderete@gmail.com, stefaniagerman@hotmail.com,
aguelarsen@gmail.com, antonelaservidio@hotmail.com, facundo_segurola@hotmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina/Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, México, correo electrónico: jcvasquez7@gmail.com.

Esta investigación será de interés para los estudiosos de literatura argentina, por las siguientes razones:

1º) Por la escasez de estudios críticos sobre los textos que proponemos como centrales: *Libro de los sueños* (1975) de Jorge Luis Borges; *Diario de la guerra del cerdo* (1969) y *Dormir al sol* (1973) de Adolfo Bioy Casares, que están prácticamente sin estudiar, igual que la obra narrativa de Olga Orozco: *La oscuridad es otro sol* (1967) y *También la luz es un abismo* (1995) mientras que continuamos con los textos de Ezequiel Martínez Estrada: *La cabeza de Goliat* (1940) *¿Qué es esto? Catilinaria* y *Cuadrante del Pampero* (1956), *Las 40*, *Exhortaciones* y *La tos y otros entretenimientos* (1957), que responden a las categorías de la ironía y la sátira.

2º) Porque, con el estudio de las parodias irónicas, proponemos un mejor conocimiento sobre la literatura argentina, en su vertiente satírica, dado que la menipea impregna todos los géneros y formas: el sueño, la alegoría, la utopía, la biografía, y la autobiografía, que en la actualidad asume la forma de la autoficción.

3º) Por las conexiones que se pueden establecer con la realidad satirizada, puesto que la sátira es un campo fundamental por las implicancias estéticas e ideológicas y con otros campos disciplinares como el psicoanálisis, y la política.

4º) Por la importancia de los autores que son objeto de la investigación: nacional, regional y universal.

Además como Directora de este sexto proyecto quiero señalar que desde el primer proyecto que dirigí —*La parodia en la narrativa argentina* (1995-1999)— hemos podido avanzar gradualmente sobre el estudio de los problemas de la parodia y la ironía en relación a la sátira y también sobre la literatura argentina parodiada hasta el quinto —*La sátira en la literatura argentina: ironía y humor en Roberto J. Payró, Jorge L. Borges, Adolfo Bioy Casares y Ezequiel Martínez Estrada*— del que el presente es continuación, cada vez vamos profundizando más: refinando el estudio de los componentes de la sátira menipea.

Este proyecto es importante porque después de haber estudiado la obra que desarrollaron en colaboración Borges y Bioy bajo los seudónimos Bustos Domecq y Suárez Lynch, durante veinticinco años, ahora nos proponemos continuar con algunas obras que produjeron individualmente, abordando la sátira desde la ironía, bajo la forma de las parodias irónicas, en particular como parodias de género.

El estudio de la ironía se ha enriquecido desde el punto de vista teórico con la incorporación de la *Poética de la ironía* (Schoentjes, 2003) que viene a complementar el conocido libro *Retórica de la Ironía* (Booth, 1986) en el que se basa, a su vez, el libro de

Jonathan Tittler (1990), que trata sobre literatura latinoamericana, pero no hay libros editados sobre ironía en la literatura argentina, excepto el de nuestro Proyecto: *Fantasía e ironía en Jorge L. Borges y Ezequiel Martínez Estrada* (Domínguez *et al.*, 2013). Tampoco existe ninguno publicado sobre sátira en la literatura argentina en general, exceptuando mi tesis doctoral *Las parodias satíricas de Jorge L. Borges y Adolfo Bioy Casares* (Domínguez, 2010), cuyo capítulo 1 trata el tema de la sátira, y el capítulo 2 el de la parodia, para arribar al concepto de parodia satírica; sólo hay algunos artículos como el de María Rosa Lojo (1997), aplica la metodología de Hutcheon (1981) a la obra de Anderson Imbert, o la tesis de Fernanda Bravo Herrera (1997) sobre Marechal, que fue precedida por el libro sobre Arturo Cancela y Marechal de Ana María Zubieta (1993).

No registramos libros sobre sátira escritos sobre estos autores argentinos: desde los rasgos de la sátira menipea señalados por Bajtín (1983), a los tipos, formas, temas y técnicas estudiados por Hodgart (1969), ni sobre ironía, ni filosófica ni literaria, y los libros que existen sobre humor son poco específicos, como se registra en la bibliografía consultada. Además, los textos de la literatura argentina propuestos en el corpus están sin estudiar, excepto por nuestras publicaciones de los proyectos anteriores, algunas de las cuales junto a la mayoría —inéditas— hemos agrupado en un nuevo volumen: *Ironía y humor en Jorge L. Borges* (Domínguez *et al.*, 2017)

Para el equipo de investigación es importante porque podremos ahondar en el campo de la sátira menipea en la literatura argentina, —en su aspecto de parodias de género— que se nos reveló menos estudiado aún que la fantasía, y en el estudio de la obra de los autores seleccionados.

1.1 Miembros

Está integrado por la Profesora Adjunta Dra. en Letras Adriana A. Lamoso (Cat. III); los Auxiliares de docencia: Lic. en Letras Yanina Pascual, Magister en Letras Juan Carlos Vásquez Pérez (U.N. Estado de México), y Profesores en Letras: Mauro Asnes y Denise Vargas, quien además es tesista y ha sido becaria SUBCYT por 3º año consecutivo; en noviembre de 2016 se incorpora el auxiliar de docencia Ignacio Maroun Bilbao. Se destaca la importancia de la cantidad de alumnos colaboradores: Sofía Alderete y Eduardo R. Villarreal Domínguez —alumnos de la Lic. en Filosofía—; y los siguientes estudiantes de Prof. y Lic. en Letras: Águeda Larsen; Stefanía Schechtel; Antonela Servidio; Facundo Segurola Castiglione y Silvina Razuc.

1.2 Hipótesis

Proseguimos desarrollando nuestra hipótesis de trabajo siempre bajo el viejo título: “La sátira en la literatura argentina” pero indagamos en particular las parodias irónicas. Así como antes vimos que la sátira es el elemento que une orgánicamente la obra en colaboración de Borges y Bioy Casares, y que ésta se extiende a su obra narrativa individual, percibimos ahora un juego entre los textos y los géneros literarios menos explorados, que nos permiten suponer que integran un nivel hipertextual, del que la parodia es una de sus formas, con una intencionalidad crítica, propia del siglo XX. Proseguimos con el estudio de la obra de Ezequiel Martínez Estrada y estudiamos además a J. L. Borges, A. Bioy Casares y O. Orozco individualmente y en sus relaciones transtextuales.

Otros antes que nosotros percibieron las dificultades de definición para todas estas formas que son propiamente el estilo de la menipea, lo que ha llevado a Arreola a proponer el nombre de su obra *Varia invención* (1949), por la necesidad de darle unidad formal a su propuesta literaria, ya que esos textos participaban de varios géneros: el cuento, la biografía, el ensayo, la entrevista, el poema en prosa, el diario personal y la epístola. A los que podemos agregar la utopía, la alegoría, el sueño (*visio*), la autoficción y todas sus variantes como hipotextos de este género hipertextual que es la parodia de género.

Las preguntas concretas que nos hacemos son: ¿cómo esas formas arcaicas como el sueño —*visio*— y la alegoría fueron renovados durante el siglo XX hasta incluir como sueño colectivo la utopía —que es una de las formas de la sátira menipea más antiguas— en su faz de distopía —utopías negativas— y en sus distintos tipos: política y tecnológica? Consideramos a la vez ¿cómo un género tan lejano en el tiempo como la biografía en todas sus variantes, no sólo ha producido la autobiografía en el siglo XX sino que ahora ha derivado hacia la autoficción, a la que visualizamos como un subtipo de la misma? Y por último ¿cómo todas estas formas menipeas asumen en el discurso literario un género hipertextual que es la parodia, con una intencionalidad crítica, propia también del siglo XX, que denominamos a causa de ella: parodias irónicas? Responderlas es nuestro desafío.

2. Originalidad y finalidades específicas de la propuesta

La sátira tiene relaciones ambiguas con la ironía porque esta excede en cierto sentido el campo de la misma, donde se la estudia como un recurso, para recuperar la dimensión que

ha tenido desde Sócrates como ironía filosófica, según hemos estudiado en *El informe de Brodie* (Domínguez y Sánchez, 2013) y en *Fantasia e ironía en Jorge Luis Borges y Ezequiel Martínez Estrada* (Domínguez et al., 2013). La ironía es la figura del discurso cuya intención difiere del sentido literal de las palabras. La definición aceptada es que se trata de una situación hablada o dramatizada, en la que lo que es y lo que parece ser se oponen de alguna manera. No obstante, la verdadera ironía está lejos del sarcasmo y de la burla, por el contrario, más bien es un atentado a las *doxas* completas y a los fanatismos. Es una estrategia de conocimiento.

Para intentar despejar las cuestiones que rodean a la ironía, nos encontramos con que esta puede ser abordada no sólo desde la teoría literaria, en la que hablamos de una ironía dramática o narrativa (Domínguez, 2010: 38), sino desde la filosofía, en la que encontramos caracterizadas una *ironía socrática* y una *ironía romántica*. Pero Sócrates es solo un momento en el desarrollo histórico de la ironía. En la segunda manifestación, que reconocemos como *ironía romántica*, la subjetividad se potencia y adquiere una relación de segundo orden para consigo misma: la ironía se hace explícita. En efecto, configura en la obra individual de Borges un cuestionamiento existencial: una puesta a prueba de las ideas más próxima a Kierkegaard, cuyo tratado sin embargo Borges no conoció (Domínguez et al., 2013), que a la ironía romántica de Schlegel —ironía del destino o ironía trágica.

La sátira usa de la ironía para realizar sus fines e incluso hemos definido el humor como una especialización de la sátira menipea (Domínguez, 2010: 55). El aspecto lúdico de las obras escritas por Borges y Bioy en colaboración, como hemos estudiado en el *Libro del cielo y el infierno* (1960), se extiende a sus obras individuales, a *Libro de los sueños* (1975) en el caso de J. L. Borges, y a *Diario de la guerra del cerdo* (1969), y *Dormir al sol* (1973) en el caso de Bioy Casares —sorprendentemente en mi búsqueda casi no hallé estudios críticos sobre estas obras—, pero ahora explorando mejor los alcances de la parodia de género para realizar una parodia crítica, tanto de los géneros biográficos que lindan con la historia, como de los géneros del sueño (visión) con el psicoanálisis y la política, cuando se trata de la utopía, que asume en el siglo XX la forma especial de la distopía en las obras de Bioy Casares.

Es nuestra intención trabajar con la sátira como estilo —menipea— y no como género literario. Al contemplar la menipea como un haz de procedimientos que atraviesan todos los otros géneros, podemos hablar entonces de parodias irónicas y satíricas, porque uno de los rasgos de la sátira es expresarse a través de la parodia de un género conocido por la mayoría de los lectores.

Si repasamos rápidamente la bibliografía sobre Jorge L. Borges, vemos que la correspondiente al corpus seleccionado es escasa: sobre el *Libro de los sueños* solo encuentro una mención, que es el punto de partida del artículo de Pérez Laborde (2004: 89), quien lo usa como justificativo para analizar tres poemas, cuyo tema es el sueño, a fin de compararlo con Kafka. Ahora lo curioso es que Borges en el prólogo denomine al sueño como un género literario, al respecto hallé un artículo periodístico que llama la atención sobre este hecho (Di Gerónimo y Boromei, 2002). Pero por supuesto que el género existe desde antiguo —llamado *visio* por los antiguos—, tanto como la alegoría que tiene una larga tradición literaria, para derivar en el “sueño colectivo” que llamamos utopía.

Respecto a este último concepto, desde la sociología se lo define como género literario (González, 2009: 181), pero finalmente se duda de incluirlo como un subgénero de la ciencia ficción (2009: 190) a lo que adhiero, porque propiamente no es un género literario sino una forma de la menipea y de ningún modo deriva de la ciencia ficción, porque esta no es más que una manifestación del género fantástico (Domínguez, 2013: 23); del mismo modo es indiscutible su conexión con el psicoanálisis en particular. María del Mar López-Cabrales (2009: 63) indaga los conceptos de vigilia, sueño e insomnio en *Ficciones* y *El Aleph*, pero no estudia el texto que nos interesa actualmente. Hay otros estudios (Sánchez Rojel, 2005: 25; Domínguez, 2013: 98-101) que se concentran en la utopía más visible que escribió Borges —“Un hombre que está cansado”— pero no sobre el *Libro de los sueños*.

La revisión bibliográfica de Adolfo Bioy Casares arroja como resultado: desde la percepción correcta de su amor por la ciencia ficción, como lo revela el temprano artículo de Jorge Rivera (Lafforgue, 1972) hasta Mireya Camurati (1990), quien pone el acento sólo sobre sus lecturas científicas en la obra narrativa, cuando analiza parcialmente el *Diccionario de un argentino exquisito*, sin mencionar las restantes obras que componen nuestro corpus.

Sobre *Diario de la guerra del cerdo* la primera reseña crítica destacada es la de Echeverría (1970: 668), puesto que la define como una alegoría tal vez fantástica, pero no alcanza a percibir que se trata de una alegoría satírica de una trágica farsa como inversión o visión del mundo transformado, que es la utopía (architexto). Ha carecido de estudios relevantes desde entonces, salvo la esporádica intervención de Navascués (1995) que lo describe como la inversión de un *bildungsroman* (architexto) y señala su atmósfera carnavalesca.

Respecto a *Dormir al sol*, los estudios sobre esta obra son tan escasos (Monmany, 1993; Ibáñez Aristondo, 2010) que ameritan un estudio más actual desde el enfoque más específico de la ironía que desde la sátira. Monmany (1993: 120) solo la califica de “fabulosa sátira”

pero no desarrolla el tema; Victor Winograd (1999), quien afirma que esta novela ha sido considerada como la gran novela de la etapa satírica de Bioy, aconseja ser cautelosos en relación a este juicio, puesto que no es igual que las otras; Giordano (1995: 119) habla en general de estrategias de descentramiento como los recursos de la conjetura y de la ironía – antífrasis- pero no menciona ninguna de las obras de nuestro corpus, aunque el suyo es un aporte interesante para aplicarlo a él. Navascués (1995) señala la dificultad de encasillamiento de la novela en un género, pero indica la felicidad que se deriva del humor que atempera lo trágico del destino de los protagonistas y lo poco confiables que son los narradores. Tal vez el más cercano, por la proximidad temporal con nuestro plan y porque estudia la obra en sí, es el estudio de Ibáñez Aristondo (2010), sin embargo, la aborda desde el problema de la enunciación y su ámbito doméstico y científico, sin desarrollar un análisis propiamente literario y mucho menos utópico, satírico o irónico. Distinto es el caso de Cerda Neira (2005), puesto que indaga la utopía pero, como el título de su artículo lo expresa, en dos obras tempranas de Bioy Casares: *La invención de Morel* y *Plan de evasión*, ni siquiera menciona nuestras obras.

Cuando abordamos el estudio de la obra narrativa de Olga Orozco hallamos que pocos trabajos han circulado en el ámbito académico dedicados a la obra narrativa de Olga Orozco (Zonana, 2002, 2007, 2010) y de la consulta realizada a especialistas de literatura argentina que se dedican al estudio de su obra, unos pocos han destacado su importancia. En el caso de Zonana (2010) solo analiza *La oscuridad es otro sol* desde la idea de una autoficción *sui generis* y de las literaturas del yo y, aunque ya había reconocido la impronta transtextual (Zonana, 2007: 387), no se ocupa del segundo libro de relatos, ni explora la producción como una autoficción con una intencionalidad irónica o humorística. En el año 2009 — coordinado por Inmaculada Lergo Martín—, bajo el título *Olga Orozco: territorio del fuego para una poética*, se publican una serie de trabajos dedicados a analizar la obra casi completa —digo “casi” ya que no se presentaron trabajos en torno a su labor periodística en la revista *Claudia*— y solo cuatro artículos analizan ciertos aspectos de la narrativa. A pesar de que estos estudiosos se han centrado en el análisis de la prosa de Orozco, no han llegado a un acuerdo en lo que respecta a su clasificación genérica. Ya he mencionado que fue Zonana quien enuncia las narraciones como autoficciones, mientras que María Rosa Lojo (2009) prefiere hablar sobre desdoblamiento autobiográfico, al mismo tiempo que Gabriela Rebok (2009) dice que la autora elige un pseudónimo —Lía— para hablar de ella misma y deja entrever que autobiografía es la definición que debe aplicársele a dichos relatos.

Continuamos trabajando sobre la obra de Ezequiel Martínez Estrada porque la modalidad discursiva que adopta como estrategia preponderante de confrontación está constituida por la ironía, figura propia del pensamiento crítico (Bense, 2004: 27), al referirse al posicionamiento que adquieren los ensayistas. Puesto que puede considerarse a la ironía como ambigüedad y paradoja, realidad y apariencia, ataque y norma moral (Domínguez, 2010), constituye el modo retórico que el intelectual considera válido para ejercer una denuncia, que apunta por lo menos a un doble sistema de valores en pugna. En este doble trayecto, que viabiliza el procedimiento irónico, transitan disímiles representaciones que permiten traslucir conflictos en torno a posicionamientos ideológicos y éticos, vinculados con la función del escritor y con la preocupación por el destino nacional.

En suma, sobre la investigación que continuamos desarrollando no hay resultados publicados.

Nuestras finalidades específicas son:

1. Actualizar nuestros conocimientos sobre la parodia irónica.
2. Efectuar una lectura de las parodias de género en los textos literarios seleccionados.
3. Estudiar la apropiación argentina (Martínez Estrada, Borges, y Bioy Casares) de la literatura utópica precedente.
4. Realizar una lectura de los textos narrativos y periodísticos de Olga Orozco como parodias irónicas de los géneros biográficos.

3. Objetivos

1° Abordar los conocimientos sobre la sátira atendiendo al componente de la ironía; 2° Actualizar nuestros estudios sobre parodia indagando su intencionalidad irónica; 3° Profundizar el estudio de la obra individual de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, que iniciáramos en el proyecto anterior, porque se nos revela menos estudiada y al mismo tiempo explorar un texto que la crítica ha ignorado —*Libro de los sueños*—, al que hemos incorporado la obra narrativa y periodística de Olga Orozco; 4° Continuar con el estudio de la parodia irónica en los autores del proyecto anterior como Ezequiel Martínez Estrada, según los corpus respectivamente seleccionados, dado que ella predomina sobre la sátira.

3.1 Síntesis de los resultados científicos alcanzados respecto de los objetivos propuestos

Hemos logrado nuestras finalidades específicas que eran actualizar nuestros conocimientos sobre la sátira atendiendo al componente de la ironía, al efectuar una lectura de los textos literarios seleccionados, estudiar la apropiación argentina —Borges, Bioy Casares, Martínez Estrada y Orozco— de la literatura precedente y realizar una nueva lectura de los textos narrativos y ensayísticos de Ezequiel Martínez Estrada desde la sátira y la polémica respectivamente, al mismo tiempo que indagamos los textos narrativos y periodísticos de Olga Orozco. Al mismo tiempo, hemos comprobado que nuestra hipótesis de trabajo es correcta al señalar que la sátira menipea encubre la parodia de distintos géneros.

La metodología empleada fue el análisis transtextual (Genette, 1982), complementada por la noción de autotextualidad previamente desarrollada por Lucien Dällenbach (1976), notablemente eficiente para lograr nuestros objetivos. Estos autores argentinos, que ahora nos ocupan, componen su obra de ficción construyendo literatura de la literatura, por lo que el método transtextual es el adecuado para su estudio, complementado con los análisis de la menipea y de la ironía (Kerbrat-Orecchioni, 1980; 1983; Booth, 1986; Hutcheon, 1978; 1981 y Schoentjes, 2003). Es particularmente adecuado para el estudio del *Libro de los sueños*, pero también para los restantes autores, porque la reescritura es una línea constante en la literatura argentina. Una de nuestras tradiciones es la reescritura satírica, paródica o irónica y sus variantes.

Tenemos un libro en prensa, titulado: *Ironía y humor: Jorge Luis Borges*, cuyos capítulos son producto de la colaboración entre la directora y los integrantes y colaboradores del proyecto. Indagamos en el 1º capítulo la ironía y el humor, al que ya habíamos definido como una especialización de la sátira, pero nos detuvimos particularmente en la ironía como fenómeno que trasciende lo literario y su revalorización en la posmodernidad. En segundo lugar, estudiamos la obra de Jorge L. Borges, en los capítulos que van del 2º al 6º inclusive. En el capítulo 7º intentamos abrir una puerta hacia nuevas investigaciones desde la alegoría, puesto que sería como una cuña entre ironía y sátira pero lo fundamental es su rescate en la teoría actual como entrevió oportunamente J. L. Borges.

Así observamos que la ironía borgeana se sostiene a lo largo del tiempo hasta en sus últimas obras, rescatando un particular juego transtextual que nos permite llegar en algunos casos a definir esas obras como parodias irónicas, dado que su blanco es la propia literatura, la filosofía, la religión, pero como hemos visto en estas páginas también la historia, la geografía, y la ciencia en general, y la matemática en particular, puesto que, parafraseando

a Borges, no son más que “ramas de la literatura fantástica”. A lo largo de los años con las investigaciones que hemos realizado hemos podido comprobar que la obra de Borges gira en torno a un eje central que enunciara en *Ficciones*: toda obra humana es no-mimética, lo que nos permite afirmar que la literatura mimética es sólo un momento dentro del régimen de la escritura, dado que tanto en la oralidad y como en la oralidad secundaria no son relevantes.

También se han publicado libros, como hemos mencionado anteriormente, tanto como capítulos de libros: sobre parodia irónica en Payró (Domínguez, 2016: 73-94); Sarmiento en Martínez Estrada (Lamoso, 2015: 137-148); sobre el ensayo (Lamoso, 2017¹; 2017²: 249-266) y (Lamoso, 2016: 311-323).

Y en actas de congresos sobre transtextualidad en Orozco (Vargas, 2016¹: 11; 2017¹: 377-384); sobre utopía en Borges y Bioy Casares (Asnes, 2017¹) y sobre utopismo en general (Asnes, 2017²: en línea).

Además, en revistas: un estudio sobre la utopía en Borges (Asnes, 2016: 29-44); sobre el bestiario borgeano (Vásquez, 2018: 41-59); una reseña sobre autoficción (Vargas, 2016²); sobre la narrativa de Orozco (Vargas, 2017²); además de un informe sobre el PGI anterior.

Trabajos con alumnos en colaboración: sobre poesía e ironía en Ezequiel Martínez Estrada (Domínguez y Alderete, 2016: 288-299), y en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística.

Hemos expuesto en Congresos como las VI Jornadas del Dpto. de humanidades (Domínguez, 2016; Vargas, 2016; Vásquez, 2016 y Asnes, 2016) pero no publicaron libro de resúmenes y estas ponencias están en prensa. Asimismo, en el Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística —SAL— (Domínguez y Larsen, 2016: 117; Domínguez y Villarreal Domínguez, 2016: 117; Vargas, 2016³: 162) y en las III Jornadas Internacionales de Estudios Clásicos y Medievales “Palimpsestos” (Domínguez y Villarreal Domínguez, 2017: 73-75)

3.2. Etapas

Hemos cumplido con nuestro cronograma de trabajo, tanto en lo que se refiere a la asistencia a reuniones científicas, como a la actividad de transferencia, donde volcamos los resultados de la investigación hasta ese momento. Como integrante del Cuerpo de Profesores de la Orientación “Estudios literarios” del Doctorado en Letras (CONEAU, 2012), la directora ha

dictado el seminario de posgrado del espacio: *Cuestiones narrativas argentinas* en el 2º cuatrimestre de 2016. Además, como se observará, hemos investigado todo lo que nos posuimos y comunicado las investigaciones.

4. Logros

Para la Universidad Nacional del Sur y la región es importante nuestro PGI, no sólo porque su producción ha sido premiada en dos ocasiones: 2012 y 2014 sino porque ahora integramos el CER (Centro de Estudios Regionales “Félix Weinberg”) que agrupa todos los proyectos de varios departamentos de la Universidad, en el cual han sido aceptados como miembros todos los integrantes, y la Directora es *Miembro del Comité Académico del Centro de Estudios Regionales: Félix Weinberg (CER)*, 12 de agosto de 2015, fecha de su constitución. <https://bahianlancaenhistorias.wordpress.com/about/>

Además de las tesis defendidas durante el desarrollo del PGI: Mg. Juan Carlos Vázquez y Dra. Adriana Lamoso, se encuentran en curso la tesis de Denise Vargas desde 2014 y la de Mauro Asnes, con todos los seminarios cursados y aprobados.

Bibliografía

- Asnes, M. (2016), “Derivas de la utopía y un Borges que está cansado”, en: *Cuadernos del Sur - Letras*, n.º 43, pp. 29-44.
- Asnes, M. (2017¹), “Nuevas propuestas metodológicas para el estudio de la utopía en la literatura hispanoamericana. Borges y Bioy Casares revisados en clave emancipatoria”, en *XI Congreso argentino de hispanistas. Los nortes del hispanismo*, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy (en prensa).
- Asnes, M. (2017²), “Utopismo”, en: Biagini, H. y Roig, A. (dirs.), *Diccionario de pensamiento alternativo II*, Biblos, Lanús, Argentina.
Recuperado de <http://cecies.org/articulo.asp?id=598>.
- Bajtín, M. (1983), *Problemas de la poética de Dostoievski*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Ecoómica.
- Bense, M. (2004), *Sobre el ensayo y su prosa*, Traducción de Martha Piña, México, CCYDEL-UNAM.

- Bioy Casares, A. (1997), *Obras completas*, tomo I y II, Buenos Aires, Norma.
- Booth, W. (1986 [1975]), *Retórica de la ironía*, Madrid, Tauro.
- Borges, J. L. (2009), *Obras Completas*, I (1923-1949), Buenos Aires, Emecé.
- Borges, J. L. (2010), *Obras Completas*, II (1952-1972), Buenos Aires, Emecé.
- Borges, J. L. (2011), *Obras Completas*, III (1975-1985), Buenos Aires, Emecé.
- Borges, J. L. (1989), *Obras completas*, 4 tomos, Buenos Aires, Emecé.
- Borges, J. L. (1979), *Obras completas en colaboración*, Buenos Aires, Emecé.
- Borges, J. L. (2015), *Libro de Sueños*, 2º ed., Buenos Aires, De bolsillo.
- Bravo Herrera, F. (1997), “La teoría del humor en la producción de Leopoldo Marechal”, Universidad Nacional de Salta, tesis inédita.
- Camurati, M. (1990), *Bioy Casares y el alegre trabajo de la inteligencia*, Buenos Aires, Corregidor.
- Cerda Neira, K. D. (2005), “Utopía y ficción en la narrativa temprana de Adolfo Bioy Casares”, en: *Alpha*, n.º 21, pp. 25-42.
- Dällenbach, L. (1976), “Intertexte et autotexte”, en: *Poétique*, n.º 27, pp. 282-296.
- de Navascués, J. (1995), *El esperpento controlado. La narrativa de Adolfo Bioy Casares*, Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), Pamplona.
- Di Gerónimo, M. y Boromei, D. (2002), “El escritor y los sueños como género literario”, en: *Los Andes, Suplemento Cultura*, domingo 4 de agosto.
- Domínguez, M. S. (2010), *Las parodias satíricas de Jorge L. Borges y Adolfo Bioy Casares*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Domínguez, M. S. (dir.), (2013), *Fantasia e ironía en Jorge Luis Borges y Ezequiel Martínez Estrada*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Domínguez, M. S. (2015), “La ironía en el *Libro del cielo y del infierno* de Jorge L. Borges y Adolfo Bioy Casares”, en: Domínguez, M. y Vázquez, M. C. (eds.), *Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: problemáticas de la Investigación Literaria*, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, v. 8, pp. 31-39. E-Book. <http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/files/5JJeHVol08.pdf>.
- Domínguez, M. S. (2016), “La parodia irónica en Roberto J. Payró”, en: Massara, L. (comp.), *Narrar la Argentina: centenario, región e identidad*, —LAC— Instituto Interdisciplinario de Literaturas Argentina y Comparadas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, vol. I, pp. 73-94.
- Domínguez, M. S. y Sánchez, M. A. (2013), “La ironía en Borges: a propósito de *El informe de Brodie*”, en: Gambón L. (coord.), *Actas de las IV Jornadas en Humanidades: homenaje a Laura Laiseca*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, pp. 205-210.

- Domínguez, M. S. y Alderete, S. (2016), “Ironía y humor en la poesía de Ezequiel Martínez Estrada: A propósito de *Humoresca*”, en: Lamoso, A. y Banegas, A. M. (comps.), *Tercer Congreso Internacional sobre la vida y la obra de Ezequiel Martínez Estrada*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 288-299.
Publicado en: <http://www.fundeme.org.ar/index.php/mediateca/archivos/51-libro-de-actas-iii-congreso-sobre-eme-2013/46-libro-de-las-actas-del-iii-congreso-sobre-martinez-estrada>.
- Domínguez, M. S. y Larsen, Á. (2016), “El modo alegórico en *Diario de la guerra del cerdo* de Adolfo Bioy Casares”, en: *Libro de Resúmenes del XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística.pdf*, Bahía Blanca, p. 117. <https://sites.google.com/site/lapaginadelasal/congresos-anteriores-1/xv-congreso-2016/programa-provisional>.
- Domínguez, M. S. y Villarreal Domínguez, E. R. (2016), “Supervivencia de la alegoría: indagaciones de Jorge L. Borges”, en: *Libro de Resúmenes del XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Bahía Blanca, p. 117. <https://sites.google.com/site/lapaginadelasal/congresos-anteriores-1/xv-congreso-2016/programa-provisional>.
- Domínguez M. S. y Villarreal Domínguez, E. R. (2017), “Aproximación a *Libro de los sueños* de Jorge L. Borges”, en: *Libro de Resúmenes de las III Jornadas Internacionales de Estudios Clásicos y Medievales “Palimpsestos”*, Dpto. de Humanidades, Bahía Blanca, pp. 73-75.
- Domínguez, M. S. et al. (2017), *Ironía y humor: Jorge Luis Borges*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Domínguez, M. S. (2018), “La sátira en la literatura argentina: ironía y humor”, en: *Gamma, Revista de la Escuela de Letras*, n.º 5, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras y Estudios Orientales, Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 1-9.
- Echeverría, E. (1970), “Adolfo Bioy Casares. *Diario de la Guerra del Cerdo*”, Buenos Aires, Emecé Editores, 1969, en: *Revista Iberoamericana*, pp. 668-669.
- Genette, G. (1989 [1982]), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- Giordano, A. (1995), “La otra aventura de Bioy Casares”, en: *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 545, pp. 115-122.
- González, M. (2009), “El sueño de la razón: la utopía del conductista”, en: *Athenea Digital*, n.º 15, pp. 181-192.
- Hodgart, M. (1969), *La sátira*, Madrid, Guadarrama.
- Hutcheon, L. (1978), “Ironie et parodie: stratégie et structure”, en: *Poétique*, n.º 36, pp. 467-477.

- Hutcheon, L. (1981), “Ironie, satire, parodie. Une approche pragmatique de l’ironie”, en: *Poétique*, n.º 46, pp. 140-155.
- Ibáñez Aristondo, M. (2010), “Literatura y evasión en la obra *Dormir al sol* de Adolfo Bioy Casares”, en: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 10 páginas.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980), “L’ironie comme trope”, en: *Poétique*, n.º 41, pp. 108-127.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1983), *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.
- Lafforgue, J. (1972), *Nueva narrativa latinoamericana 2*, Buenos Aires, Paidós.
- Lafforgue, J. (2005), *Cartografía personal*, Buenos Aires, Taurus.
- Lamoso, A. (2015), “Tradiciones electivas de Ezequiel Martínez Estrada: un recorrido por el pensamiento sarmientino”, en: Pandís Pavlakis, E. et al. (eds.), *Estudios y Homenajes Hispanoamericanos III*, Departamento de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Madrid, Ediciones Clásicas, pp. 137-148.
- Lamoso, A. (2016). “Ezequiel Martínez Estrada: una lectura crítica de *Muerte y Transfiguración de ‘Martín Fierro’*”, en: Ugalde Quintana, S. y Ette, O. (eds.), *Políticas y estrategias de la crítica: ideología, historia y actores de los estudios literarios*, Bibliotheca Ibero-Americana, 162: Madrid, Frankfurt, Vervuert, pp. 311-323.
- Lamoso, A. (2017¹), *Ezequiel Martínez Estrada: cultura, política y redes intelectuales*. Serie Extensión. Colección: Estudios Sociales y Humanidades. Co-edición: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIALC, UNAM), México.
- Lamoso, A. (2017¹), *Ezequiel Martínez Estrada: cultura, política y redes intelectuales*, Bahía Blanca, Ediuns-Fundación Ezequiel Martínez Estrada.
- Lamoso, A. (2017²), “Políticas de la edición en redes internacionales: el caso de Ezequiel Martínez Estrada y el Fondo de Cultura Económica de México”, en: Weinberg, L. (coord.), *El ensayo en diálogo*. Colección Literatura y Ensayo en América Latina y el Caribe, 13, Vol. II, México, CIALC-UNAM, pp. 249- 266.
- Lamoso, A. (2019), “La vejez del escritor como representación simbólica de la discrepancia: “No me olvides” de Ezequiel Martínez Estrada”, en: Díaz-Tendero Bollain, A. (coord.), *Un pacto con la soledad. Envejecimiento y vejez en la literatura en América Latina y el Caribe*, Valencia/México, Tirant lo Blanch, pp. 269-288.
- Lojo, M. R. (1997), “Humor, ironía y parodia en la cuentística de Enrique Anderson Imbert”, en: *Alba de América*, vol. 15, n.º 28 y 29, pp. 328-351.

- Lojo, M. R. (2009), “Olga Orozco: épica y poética en un largo cuento de hadas”, en: Lergo Martín, I. (coord.), *Olga Orozco: territorio del fuego para una poética*, Universidad de Sevilla, España, pp. 353-375.
- López-Cabrales, M. del M. (2009), “El sueño y el insomnio en Borges. Dos caras de una misma moneda”, en: *Revista del CESLA*, n.º 12, pp. 63-72.
- Martínez Estrada, E. (1956¹), *Cuadrante del Pampero*, Buenos Aires, Deucalión.
- Martínez Estrada, E. (1956²) *¿Qué es esto? Catilinaria*, Buenos Aires, Lautaro.
- Martínez Estrada, E. (1957¹), *Exhortaciones*, Buenos Aires, Burnichon Editor.
- Martínez Estrada, E. (1957²), *Las 40*, Buenos Aires, Gure.
- Martínez Estrada, E. (1957³), *La tos y otros entretenimientos*, Buenos Aires, Futuro.
- Martínez Estrada, E. (2001), *La cabeza de Goliath*, *Microscopía de Buenos Aires*, Barcelona, Losada.
- Monmany, M. (1993), “Las mujeres imposibles en la obra de Adolfo Bioy Casares”, en: *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 513, pp. 117-132.
- Orozco, O. (1967), *La oscuridad es otro sol*, Buenos Aires, Losada.
- Orozco, O. (1995), *También la luz es un abismo*, Buenos Aires, Emecé.
- Orozco, O. (2012), *Yo, Claudia*, Buenos Aires, Ediciones en Danza.
- Rivera, J. B. (1972), “Lo arquetípico en la narrativa argentina del 40”, en: Lafforgue, J. (comp.), *Nueva novela latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós, pp. 174-204.
- Sánchez Rojel, M. (2005), “Borges y el cansancio de lo mismo”, en: *Acta Literaria*, n.º 31, pp. 23-31.
- Schoentjes, P. (2003 [2001]), *Poética de la ironía*, Madrid, Cátedra.
- Tittler, J. (1990 [1984]), *La ironía narrativa en la novela hispanoamericana contemporánea*, Banco de la República, Bogotá.
- Vargas, D. D. (2016¹), “Espejos: la autoficción desde Olga Orozco”, en: *Actas del IV Congreso Internacional de Cuestiones Críticas*, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, 11 págs.
- Vargas, D. D. (2016²), “Massara, Liliana, *Escrituras del ‘yo’ en color sepia. Mujer, identidad y memoria en la literatura argentina*, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Interdisciplinario de Literaturas Argentina y Comparadas, San Miguel de Tucumán, 196 págs.”, en *Cuadernos del Sur- Letras*, n.º 44, pp. 285-289.
- Vargas, D. (2016³), “Cara y cruz. El discurso paródico en la narrativa de Olga Orozco”, en: *Libro de Resúmenes del XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Bahía Blanca, p. 162.

- Vargas, D. D. (2017¹), “Y el humo de tu incendio está subiendo de Olga Orozco: trans-textualidad y sátira”, en: *Tránsitos, pasajes y cruces en las teatralidades del mundo. Actas del VII Congreso Argentino e Internacional de Teatro Comparado* (ATEACOMP), Universidad Nacional de Rosario, pp. 377-384.
- Vargas, D. D. (2017²), “Para ser otra: la figura autoral en *También la luz es un abismo* de Olga Orozco”, en: *Gramma, Revista de la Escuela de Letras*, vol. 27, n.º 55, 6 págs.
- Vásquez, J. C. (2018), “*El libro de los seres imaginarios*, silva de varia lección”, en: *Variaciones Borges*, n.º 45, p. 41-59.
- Winograd, Víctor (1999), “Una lectura de Bioy Casares”, en *Etiquetas*, n.º 2236, pp.1-6.
- Zonana, V. (2002), “Imágenes de la memoria en la obra de Olga Orozco”, en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, t. LXVII, julio-diciembre, n.º 265-266, pp. 327-345.
- Zonana, V. (2007), “La poética de Olga Orozco en sus textos”, en: Zonana, V. G. y Molina, H. B. (comps.), *Poéticas de autor en la literatura argentina (desde 1950)*, Buenos Aires, Corregidor, pp. 387-444.
- Zonana, V. (2010), “Entre el relato autobiográfico y la autoficción. Notas sobre *La oscuridad es otro sol* (1967) de Olga Orozco”, en: Alicia Sarmiento *et al.*, *Literatura hispanoamericana de fin de siglo. Autobiografías, diarios, memorias*, Universidad de Villa María, Ediciones del IAPCH, pp. 91-129.
- Zubieta, A. M. (1993), *Humor, nación y diferencia. Arturo Cancela y Leopoldo Marechal*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Identidad(es) en la Argentina. Significaciones positivas y visibilizaciones simbólicas

Adriana Eberle¹

El año 1880 encierra mucho más que el inicio de una etapa trascendente en la historia nacional: evidentemente hay un antes y un después de la asunción de Julio Argentino Roca a la presidencia. La consolidación del estado moderno implicó la afirmación de sus elementos esenciales (leyes, población y territorio) y a un tiempo, la ratificación de un discurso historiográfico que se convertiría en estrategia privilegiada para la alcanzar la homogeneidad de los argentinos. La sanción de la ley de educación en 1884 marcó significativamente ese proceso de construcción de la identidad nacional pues su aplicación debe entenderse profundizando la cuestión ideológica que la inspiró, más allá de las filiaciones pedagógicas, y sobre todo si se asocia esta problemática con el proceso de conformación de la clase dirigente y con el montaje ideológico que le dio sentido y razón de ser a ella misma y a sus acciones.

Nos permitimos entonces una doble reflexión. Por una parte, traemos a la memoria las palabras de Roger Chartier cuando afirma en relación al porvenir de la historia cultural: “la *New Cultural History* no se define, o ya no se define, por la unidad de su enfoque, sino por el espacio de intercambios y de debates construido entre los historiadores que tienen como

¹ Profesora asociada de Historiografía argentina e Historia Constitucional del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Directora del Proyecto de investigación “Identidad (es) en la Argentina. Significaciones positivas y visibilizaciones simbólicas en la Argentina del Ochenta al Bicentenario”, en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, desde 2016 y por cuatro años. Aprobado externamente y financiado institucionalmente por la Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: aeberlerios@gmail.com.

seña de identidad su negativa a reducir los fenómenos históricos a una sola de sus dimensiones y que se han alejado tanto de las ilusiones del giro lingüístico como de las herencias determinantes que tenían como postulado la primacía de lo político o la omnipotencia de lo social” (Poirrier, 2012: 16) Desde esta argumentación el propio Chartier complejiza el abordaje de la historia y nos obliga a superar los estrechos límites de enfoques unilaterales para sumergirnos en los entrecruzamientos de sentidos y perspectivas.

Por otra parte, es sabido que desde los comienzos de la historiografía argentina la reconstrucción del pasado tuvo un sentido nacional en función de la intencionalidad estatal de impregnar a la población de un espíritu nacional y una identidad afin, fundándose en el carácter oficial de la educación, y a eso respondió —en cierta forma— mucho de la producción historiográfica liberal de la primera época. Así entonces, y desde la amplitud que se da al concepto de historia cultural, nuestra propuesta conduce a ponerla en diálogo con la historiografía argentina, la labor de los intelectuales y, fundamentalmente, la literatura escolar con la intención de ir discerniendo el modo en que operó la construcción, primero, y la imposición, después, de una identidad en principio nacional, y a posteriori la gestación de diversas identidades que tienen que ver con el género, la posición social, los conflictos, la realidad económica, entre otros tantos. Así la composición, vinculaciones y acciones políticas del conjunto dirigente y desde el ejercicio del poder presentan aún un espacio sugerente para la investigación, como también el penetrar el modo en que sus integrantes fueron ocupando espacios de poder político, económico, social, jurídico y pedagógico desde el ejercicio del gobierno en diferentes épocas, gestando -a un tiempo y de este modo- una identidad propia y genuina. Creemos que no se ha reflexionado en profundidad la aparición de otros conjuntos ideológicos, que merecerían una ponderación detenida con la finalidad de caracterizarlos en tanto “alternativos” y si, por el contrario, intentaron tomar distancia de la propuesta oficial, o bien, terminaron siendo funcionales a ésta. Estos agregados también exhibirán una identidad ajustada a sus idiosincrasias y que vienen a complejizar totalmente el panorama general de la sociedad argentina.

Así pues, abordar la(s) identidad(es) construida(s), sostenida(s) y defendida(s) por diferentes grupos sociales en el territorio de la República Argentina y sus provincias, en función del universo de análisis planteado, nos invita a analizar en qué sentido y en función de qué significado hablaremos de *identidad* en las investigaciones de quienes integramos este proyecto. Tanto en el análisis político como sociológico y aun filosófico, pocos conceptos presentan tantas aristas de significancia como el que nos ocupa. Con la intención entonces de clarificar, diremos en principio que el concepto *identidad* no aparece en los diferentes

dicionarios de política a los que hemos tenido acceso; sin embargo, hemos podido reflexionar el término a partir del aporte de la filosofía y la antropología, en tanto “la identidad... es una construcción social, permanentemente redefinida en el marco de una relación dialógica con el *Otro*” (Candau, 2001: 9) distinguiendo tres criterios esenciales:

- a) Se trata de una construcción social, y por lo mismo, humana
- b) Es dinámica, pues se redefine de modo permanente
- c) Y tiene como punto de referencia, el otro.

Ahora bien, y siguiendo a Candau, adherir a este concepto nos expone al desafío de determinar cómo, a partir de una forma individual, de un ser humano, que es un dato inmediato pero también toda experiencia intersubjetiva, se pasa a formas colectivas cuya existencia y cuya esencia son problemáticas y que exigen continuamente ser confirmadas. Desde esta perspectiva, ensayaremos una aproximación a la antropología de la identidad, es decir, a indagar cómo llegan los individuos a *compartir* prácticas, representaciones, creencias, recuerdos, sentidos, produciendo así, en nuestra sociedad, un proceso de identificación identitaria.

Para nosotros historiadores entonces, identidad no puede desmembrarse de *memoria*.

De hecho, memoria e identidad se compenetran. Indisociables, se refuerzan mutuamente, desde el momento de su emergencia hasta su ineluctable disolución. No hay búsqueda identitaria sin memoria e, inversamente, la búsqueda memorialista está siempre acompañada de un sentimiento de identidad, al menos individual (Candau, 2001: 16).

Y adentrándonos en la problemática historiográfica, vale entonces preguntarnos sobre la exteriorización de la memoria, es decir, hasta qué punto viene ésta a sostener la identidad. De suyo, ¿de qué podría servir la memoria si no se la transmite a la sociedad nacional o regional? ¿Qué hechos son merecedores de ser parte constitutiva de la memoria? ¿Cuál es el mejor modo para conservar esos hechos? ¿Con qué finalidad hacer memoria de acontecimientos fundacionales de una Nación o de un grupo social? Estandarizado así qué, cómo y para qué, se presenta como instancia superadora el ¿cómo transmitir esa memoria que — ya en este momento— podemos llamar identitaria? Así planteado el problema, nos hallamos frente a uno de los puntos fundamentales de nuestra búsqueda que es la intrínseca relación entre la construcción de identidad nacional y la imposición de la misma por parte de los grupos dirigentes. Entonces ¿qué fue lo primordial, el contenido transmitido o el lazo social que se gestó por la propia transmisión? Primariamente creemos que la educación en el caso

específico de nuestro país tendió —como sostiene Candau— “a hacer entrar en *las* memorias la creencia del cuerpo social en su propia perpetuación, la fe en las raíces comunes y en un destino compartido, es decir, una conciencia identitaria” (Candau, 2001: 149-150). La identidad nacional entendida desde tal presupuesto nos lleva a un nuevo interrogante: ¿cuáles son algunos de los componentes esenciales de la misma? Existen lazos “primordiales” que van a ir marcando esa identidad y que no tienen que ver con hechos heroicos o fundacionales. El carácter de “primordial” lo da “lugar de nacimiento, la lengua, la sangre, el estilo de vida. La fuerza de estos hechos *dados* forja la idea que un individuo tiene de quién es y con quiénes está indisolublemente ligado...” (Beriain y Lanceros, 1996: 13) Así entonces se gesta un sentimiento solidario de unidad que excluye a aquellos individuos que no comparten esas ataduras primordiales, imponiendo entonces una distancia entre el “nosotros” y el “otros/ellos”.

El objetivo fundamental de las identidades culturales —desde el grupo étnico a la nación— no es hacer frente al enemigo sino ocuparse del extranjero. Se favorece todo lo que suponga un fortalecimiento de la unidad sociocultural. Se favorece y se refuerza la homogeneidad étnica, religiosa, lingüística y cultural. Se construyen modos de engarce con la clasificación natural instituida (tradición) y se suprimen aquellos referentes que no se adecuan a la tradición compartida. La comunidad debe ser mantenida *pura* frente a la *impureza* de lo extranjero. Para asegurar la existencia de la unidad cultural se proyectan unos límites: territoriales, morales, organizativos, etc. (Beriain y Lanceros, 1996: 14).

Al respecto, Zygmunt Bauman, rememora el modo en que sufrió la exclusión: “era oficial, iniciada y confirmada por el poder que tenía autoridad para diferenciar el ‘dentro’ del ‘fuera’, entre los que eran de allí y los que no...” (Bauman, 2007: 28). La fuerza entonces del Estado fue la que lo llevó a experimentar una “ruptura de identidad”. Y continuó su reflexión en torno a la idea de identidad nacional:

Al contrario de otras identidades que jamás exigieron lealtad sin ambages y fidelidad exclusiva, la identidad nacional no reconoce la competencia, ni mucho menos una oposición [...] La identidad nacional —prosiguió nuestro pensador— concienzudamente construida por el Estado y sus organismos...tiene por objetivo el derecho de monopolio para trazar el límite entre el ‘nosotros’ y el ‘ellos’ (Bauman, 2007: 53).

Esta perspectiva explica de modo relevante momentos claves del pasado argentino, como los gobiernos de la Generación del Ochenta y los años del peronismo, períodos en los que la omnipresencia del Estado en la vida pública y privada fue manifiesta y, por lo mismo, homogeneizadora del colectivo social, a partir esencialmente de la escuela pública.

Podemos coincidir entonces en que el proceso de formación de la identidad colectiva se articula en torno a la autoconcepción del grupo, en torno al “nosotros”, a la idea que la sociedad tiene sobre sí misma y en torno a sus *condiciones-límites-bordes* de tipo étnico, organizativo, militar, territorial, idiomático, histórico, que varían en el proceso de evolución de las sociedades (Beriaín y Lanceros, 1996: 17). Sin embargo, también se nos ofrece útil esta concepción aplicándola a la conciencia que de sí misma tiene la clase dirigente, sobre todo en aquellos años fundacionales de la Argentina moderna. Este grupo en tanto portador de ideología, de un sistema de creencias políticas, insiste en su carácter identitario y de pertenencia pues visibiliza un estilo de ser y de hacer política, poseedores de interpretaciones peculiares y originales sobre la realidad, y a un tiempo, sobre el pasado y el futuro, y sobrevaluando los valores en juego ya que son éstos los que definen y explican los objetivos de los grupos dirigentes y las decisiones que éstos toman en relación a la organización y límites de la vida política en el colectivo nacional. Desde esta toma de posición, debemos coincidir en que la ideología asume un protagonismo esencial en todo proceso de consolidación de un grupo socioeconómico en el poder, pues viene a legitimar, es decir, a sostener un modelo político y el derecho de los gobernantes a gobernar, y a la vez a impugnar todo aquello que se opone al modelo elegido.

Sin embargo, incorporar el tema del “otro” nos lleva a reconocer las dos “distinciones directrices” que —según Beriaín y Lanceros— determinan la inclusión/exclusión de los individuos dentro de una unidad sociocultural, a saber:

- ❖ La relación arriba/abajo
- ❖ La relación adentro/afuera

Estos conceptos son también abordados *in extenso* por Bauman (2007), quien —con la lucidez que caracteriza sus escritos— incursiona en la problemática de la estratificación, pues —a su juicio— la identidad es un criterio por demás diferenciador. Desde su reflexión, en cada conjunto social se encuentran individuos que pueden “componer y descomponer” sus identidades conforme a su voluntad, mientras que en el otro extremo están

aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias, y que, al final, cargan con el lastre de identidades que *otros* les imponen y obligan a acatar... (Bauman, 2007: 86).

En este sentido entonces, concluyó que todas esas formulaciones impuestas terminan por “estereotipar”, “humillar”, “deshumanizar” y “estigmatizar” a la persona, volviéndola no-persona.² Y a un tiempo, la comprobación de que es posible distinguir entre una identidad “preferida y elegida” y las identidades “artificiosas y forzadas” (Bauman, 2007: 87).

Creemos que esta cuestión nos permitirá enfocar desde otro lugar, la problemática suscitada en nuestra identidad al momento de incorporar las extensiones del llamado desierto en 1879 como también el impacto aluvional sobre la población nacional que tuvo la inmigración a comienzos del siglo XX. En idéntica perspectiva podremos analizar a los intelectuales del Centenario quienes esgrimieron sobradamente los argumentos que nos aporta Beriain para entender la incertidumbre provocada en la clase dirigente frente a los imprevistos:

Todas las sociedades han creado y utilizado la distinción axiológica que separa el bien del mal y todas las sociedades experimentan más tarde o más temprano una situación de crisis. En este contexto se puede producir un proceso de ‘proyección de la sombra’, es decir, un proceso en el que se proyectan las causas de la crisis en un colectivo de la propia identidad colectiva, presentándolo como una ‘sombra peligrosa’: los indios, los judíos, los negros, los gitanos, los comunistas [...] Esta ‘sombra’ que contradice los valores instituidos, no puede ser aceptada como una parte negativa de la propia estructura y es proyectada hacia afuera y experimentada como una extraña a la propia estructura. Es combatida, castigada y extirpada como ‘lo externo extraño’ en lugar de ser considerada como ‘lo interno propio’... (Beriain y Lanceros, 1996: 21).

No es casual entonces que los hacedores del discurso oficial/nacional/identitario sobrevalen las características positivas del conjunto social y minimicen las negativas, y adjudiquen éstas al extraño.

Es relevante también mencionar que, además de los rasgos primordiales, es significativa la creación de otro tipo de elementos que alientan y consolidan la unidad del colectivo social, “un sentimiento específico de *solidaridad* frente a otros grupos’, una comunalidad compartida basada en una convicción emocional más que en una convicción racional, basada en un pensar con el corazón más que con la mente” (Beriain y Lanceros, 1996: 23). Para quienes nos venimos ocupando del proceso de escolarización implementado por el Estado

² Recomendamos ampliar conceptos a partir de las consideraciones que pueden encontrarse en las páginas de Espósito (2009) en relación con la filosofía de lo impersonal.

nacional desde la sanción de Ley 1420, esta apreciación es más que comprobable ya que fue habitual insistir en que la Patria (representación simbólica de tal dimensión psicológica) era una “gran familia”, el “Hogar de todos”³ en la que todos somos hermanos y nos hallamos inspirados por los mismos sentimientos. Al respecto es sugerente examinar los distintos símbolos creados al efecto para sostener ese sentir nacional/intimista/propio que favorecerá en cada uno de los integrantes, la convicción de ser heredero de la tierra y las glorias de quienes fundaron la Nación.⁴

Por todo lo dicho, entendemos la sociedad no como un simple conjunto de individuos sino como un complejo de condiciones y de relaciones en el que los individuos se encuentran recíprocamente situados. Así las acciones de los hombres no se explican si no se las sitúa en el sistema de relaciones sociales en el que se encuentran inmersos; los fenómenos y acciones sociales se justifican en términos intencionales, en tanto y en cuanto son protagonizados por sujetos activos, que poseen fines y evalúan los medios para alcanzarlos, aceptando el presupuesto que la selección de los fines y la definición de los medios tienen que ver con las relaciones sociales en las que participan.

En este orden de cosas es sugerente advertir que estos mecanismos de difusión e imposición de valores, comportamientos e ideas nos invitan a reflexionar en torno a ¿cómo se van definiendo nuevas *identidades* en el conjunto social?; ¿es posible determinar que

³ Dejamos constancia de que esta expresión fue asiduamente utilizada en el léxico escolar de la época, llegó incluso a ser título de una obra que alcanzó más de veinticinco reediciones, lo que indica con claridad, el reconocimiento que la misma tuvo (de Toro y Gómez, 1937).

⁴ En esta instancia de análisis, advertimos la relevancia que adquiere, en nuestra propuesta, la profundización de los fenómenos simbólicos. Si coincidimos en que todo discurso destinado a orientar acciones conducentes a la unidad, conserva los elementos que predicen la acción y la explican, debemos convenir también en que la intencionalidad primaria de la ideología de turno es “imponerse” y que sólo en una segunda instancia, su propósito es suscitar “convicción”: “tiene como función inicial —sostienen Pierre Bourdieu y Luc Boltanski— orientar una acción y mantener la cohesión de quienes la ejecutan fortaleciendo, mediante la reafirmación ritual, la creencia del grupo en la necesidad y la legitimidad de su acción. Estos comportamientos identitarios generan un “círculo de legitimidad”, un universo de creencia (Bourdieu, 2000: 107-108), un *capital simbólico*, que sólo existe en la medida en que es percibido por los otros como un valor. Es decir, que no tiene una existencia *real*, sino un valor efectivo que se basa en el reconocimiento por parte de los demás de un *poder* que se otorga a ese valor. Ese *capital simbólico* circula socialmente y se asienta sobre el concepto de *reproducción* que expresa las aspiraciones y las acciones orientadas a dar continuidad a la conservación y perpetuación no sólo de su estatus social, sino también de su poder político. El objetivo de la reproducción es transmitir la *distinción* a las nuevas generaciones, es decir, el *capital simbólico* que posibilita la posición diferenciada que ocupan y que les permite integrar un grupo de dominación en el ámbito de su actuación vital.

ciertos actores o sus acciones expresan ideas o la voluntad del grupo, y, por lo mismo, gestan identidad?; ¿cómo se puede representar a individuos con ideas e intereses diferentes?, ¿quién actúa y a nombre de quién o de quiénes?, ¿hay voluntad de consenso o simplemente intención de homogenizar la sociedad a partir de valores que se entienden “los esperados” tanto en la vida pública como privada? Estas inquietudes identitarias nos conducen a otros tantos espacios de interés como la representación política, la construcción de la idea de patria, la definición de “buen ciudadano”, los comportamientos aceptados para cada género, las prácticas óptimas en la vida cívica y política, la legalidad / legitimidad, entre otros. Desde este punto de vista entonces, será fundamental realizar un análisis de discurso de los diferentes actores sociales, tanto en su vida pública como privada, y nada mejor que los libros de lectura, por ejemplo, para recrear acabadamente el conjunto de hábitos y costumbres permitidos como también los rasgos depreciados y no-estimados como correctos y ajustados a la condición de “civilizada” que se le asignaba a la sociedad argentina.

En síntesis, apuntamos a recuperar la certeza de que “la historia cultural es social por definición” (Poirrier, 2012: 19). E independientemente de las críticas que aquélla recibe, su validez es cada vez más distinguida. Adscribiremos nuestras investigaciones al concepto de *historia cultural* que presenta Roger Chartier: “Desde esta perspectiva, la historia cultural podría comprenderse [...] como el estudio de los procesos de asignación de sentido, no sólo a los textos y a las imágenes, sino también a las prácticas y las experiencias...” (Poirrier, 2012: 248).

Y qué características pueden adjudicarse a este modo de entender la historia cultural:

- ❖ La gran diversidad de matrices de la historia cultural en sus diferentes ensayos.
- ❖ Los cruces y múltiples influencias, proximidades e hibridaciones entre las disciplinas.
- ❖ La importancia que ha recibido la historia de los textos, de los libros y de la lectura.
- ❖ La comprensión de los instrumentos y símbolos que han edificado y preservan una identidad nacional en una situación de pluralismo lingüístico y de afirmaciones comunitarias. Lo mismo sucede cuando asume el examen crítico de los procesos gracias a los cuales se han construido las tradiciones o los mitos fundadores.
- ❖ “La fuerza cívica de la historia cultural explica además sus vínculos recientes pero potentes con los retos de la memoria...” (Poirrier, 2012: 250).
- ❖ Los estudios relativos a la construcción de los géneros, las convergencias entre raza y clase, las formas de dominación colonial y las modalidades del mestizaje, a los encuentros de civilizaciones, a la esclavitud y sus aboliciones. De allí que sea relevante para nuestro estudio el considerar tanto “el adentro/el afuera” como “el arriba/el abajo” al momento de analizar el proceso de construcción de la(s) identidad(es).

- ❖ El comparatismo, el regreso a los grandes espacios, el ser consciente de que desde el siglo XVI se impuso, al menos en una parte de las poblaciones, una conciencia de la globalidad del mundo, lo que exige del investigador el dominio de fuentes novedosas y no tradicionales, que él mismo ha puesto en diálogo⁵.
- ❖ La adhesión a ofertas metodológicas que nos permitan acceder a la relación particular que, desde el ámbito de la realidad, concilian lo imaginario con lo cotidiano, es decir, “a) el ámbito imaginario, invisible, no a la mano, extraordinario, sagrado del mundo que constituye el horizonte de sentido de b) las interacciones cotidianas ordinarias, rutinarias en el mundo social” (Beriain y Lanceros, 1996: 14).

En función de estas consideraciones, propiciamos estudiar la construcción de una identidad nacional y de identidades electivas a partir del análisis de los diferentes discursos y prácticas sociales y culturales del colectivo argentino, a partir de fines del siglo XIX con el propósito de introducirnos en el análisis de la composición de los grupos sociales, en las prácticas discursivas y en las acciones y prácticas políticas para comprender en esa interacción las claves de su actuación institucional. Así también explicar las continuidades, las interrupciones, los acuerdos y disidencias entre sus componentes, para analizar la aparición de respuestas alternativas, diferentes líneas de opinión, rectificaciones de rumbos y escisiones de grupos, a efectos de alcanzar un grado de información que permita elaborar reflexiones válidas sobre los componentes culturales de las identidades relativas al territorio, al componente étnico, al género, a las ocupaciones, a las posturas ante la vida y el mundo. Apuntamos a individualizar diferentes identidades que abarcan grupos políticos, líneas de pensamiento, pueblos originarios, colectividades, conjuntos etarios y de género, intelectuales y artistas, en diferentes momentos de la vida nacional, y a cargo de los miembros del grupo de investigación. Esta circunstancia nos permite indagar en fuentes diversas que enriquecen cada perspectiva a un tiempo que permiten complejizar el concepto de Identidad, profundizar su simbología y detectar los ámbitos de *imposición* y *resistencia*.

⁵ Sin embargo, nos previene Chartier de que “La legítima y necesaria ampliación de los objetos y los espacios de la historia cultural no debe hacernos olvidar los principios y criterios que, desde la crítica humanista, han fundamentado la historia como conocimiento científico” (Poirrier, 2012: 251).

Bibliografía

Bauman, Z. (2007), *Identidad*, Buenos Aires, Losada.

Beriain, J. y Lanceros, P. (comps.) (1996), *Identidades culturales*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Bourdieu, P. y Boltanski, L. (2009), *La producción de la ideología dominante*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Candau, J. (2001), *Memoria e identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

De Toro y Gómez, C. (1930), *El hogar de todos*, 11^o edición [1^a edición 1923], Buenos Aires, Kapelusz.

Espósito, R. (2009), *Tercera persona: política de la vida y filosofía de lo impersonal*, Buenos Aires, Amorrortu.

Poirrier, P. (ed.) (2012), *La historia cultural: ¿un giro historiográfico mundial?*, Valencia, Universidad de Valencia.

**Salud y espacio social en la ciudad de Bahía Blanca.
La construcción diferenciada de *itinerarios
terapéuticos* ante el *sufrimiento psíquico* en usuarios
del Primer Nivel de Atención de la Salud**

Dévora Isolda Eliosoff¹, María Jimena Irisarri²

El presente trabajo pretende dar cuenta de las formas de atención del sufrimiento psíquico de usuarias de los servicios de psicología de Unidades Sanitarias (Primer Nivel de Atención de la Salud) en la ciudad de Bahía Blanca, y sus modalidades diferenciales de articulación en relación directa al lugar ocupado por las mismas en el espacio social.³ Tal relación permitiría dar cuenta de circuitos diferenciados en el espacio urbano bahiense de formas y modalidades de atención, indicador que resulta novedoso para analizar las necesidades de salud de este grupo social determinado.

Su construcción como objeto de investigación remite a dos hipótesis relacionadas: la consideración del sistema público de atención de la salud mental como una de las formas posibles de atención y parte del proceso de las búsquedas de salud de las usuarias, proceso

¹ Secretaría de Salud, Municipalidad de Bahía Blanca; Deptos. de Economía y Ciencias de la Salud, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: devoraeliosoff@yahoo.com.ar.

² Depto. de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: mjirisa@criba.edu.ar.

³ En el sentido dado por Bourdieu, que sostiene que los agentes sociales se constituyen como tales en y por la relación con un espacio social (o mejor, con determinados campos). El poder sobre el espacio que da la posesión del capital en sus diversas especies se manifiesta en el espacio físico apropiado en la forma de determinada relación entre la estructura espacial de la distribución de los agentes y la estructura espacial de la distribución de los bienes o servicios, privados o públicos (Bourdieu, 1999: 119-20).

que puede ser aprehendido a través del concepto de *itinerarios terapéuticos* (Augé, 1996; Idoyaga Molina, 2005; Eroza y Álvarez Gordillo, 2008); la segunda hipótesis propone entender a tales itinerarios terapéuticos como procesos representativos de la posición del agente/usuario en el espacio social.

Entendemos a los *itinerarios terapéuticos* como los recorridos que realizan los sujetos en búsquedas de salud o de alivio al sufrimiento psíquico en contextos determinados (Alves y Souza, 2008), siendo el modelo biomédico una de las opciones posibles de atención (Menéndez, 2005, 2009; Perdiguero, 2006; Neves Pereira, 2009; Obach King, 2011, entre otros). Hablamos así de diferentes *formas y modelos de atención* de los padecimientos (Kleinman, 1980; Good, 1987; Menéndez, 1988, 1994, 2005, 2009; Idoyaga Molina 2001, 2005). Menéndez (2009) propone clasificar a tales saberes y modelos de atención de cuatro modos: tipo biomédico (modelo médico hegemónico); de tipo popular y tradicional; alternativas o *new age*; saberes y formas de atención devenidas de otras tradiciones médica; y finalmente, saberes y formas de autoatención.

Metodológicamente, la modelización de tales trayectorias o itinerarios permite dar cuenta del poder de agencia del sujeto y de sus estrategias frente a los problemas de salud mental y/o el sufrimiento psíquico en contextos históricos, socio-económicos, culturales y políticos particulares (Engel Gerhardt, 2006; Menéndez, 2009; Perdiguero, 2006, 2009; Vianna Cabral *et al.*, 2009).

No obstante, tal *pluralismo asistencial* (Alves y Souza, 2008; Idoyaga Molina, 2005; Menéndez, 2009; Perdiguero, 2009) se inscribe en un espacio social diferenciado. Para los usuarios de Unidades Sanitarias, desprovistos del capital económico suficiente de acceso al trabajo registrado, el sistema público de atención de la salud se constituye en un participante necesario de los itinerarios en búsquedas de salud.

La problematización y estudio de estas temáticas forma parte de un proyecto de Tesis para acceder a la Maestría en Salud Colectiva. Su inclusión en el Proyecto de Grupo de Investigación: “Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización”, del Departamento de Economía, propicia su análisis vinculando el espacio bahiense con la desigualdad social, incorporando teoría de la Sociología urbana. Su intención es desarrollar tal problemática visibilizando su construcción como objeto de investigación.

Desigualdad y salud. Algunas modalidades de abordaje desde las Ciencias de la Salud

El tratamiento del tema de la Desigualdad presenta un recorrido extenso y ha sido objeto de abordaje por distintas disciplinas.

En su libro *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Kessler (2014) propone el estudio de la cuestión social desde la desigualdad en tanto concepto superador del análisis desde la pobreza. Se interroga: “desigualdad de qué? Durante largo tiempo y para muchos aún hoy, la respuesta ha sido evidente: desigualdad de ingresos” (Kessler, 2014: 27). Propone una mirada multidimensional de la desigualdad y su consideración más allá de los estudios tradicionales con centro exclusivo en los ingresos, incorporando nuevas dimensiones con dinámicas, particularidades y temporalidades propias. A las esferas clásicas como distribución del ingreso, salud, educación, vivienda y hábitat, sumará el tratamiento de las desigualdades territoriales, la infraestructura, la cuestión rural y la inseguridad y el delito. En vinculación a la temática analizada en este trabajo, la desigualdad central de la que parte el autor se sitúa en torno a la relación salud y posición social, observándose una diferencia significativa en la esperanza de vida de acuerdo al lugar que se ocupe en la estructura social.

Con relación a la esfera específica de salud, Kessler plantea partir de indicadores de morbilidad y mortalidad y relacionarlos con aquellos elementos condicionantes de la salud y enfermedad de la población, prestando especial atención a las disparidades en el acceso a los servicios, cobertura, hábitos de vida y medio ambiente.

En el área de las disciplinas vinculadas directamente a la salud, la temática de la desigualdad ocupa una posición preferencial en la agenda de distintas organizaciones tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, los resultados han sido por lo menos escasos. Al respecto, Almeida Filho describía en 1999 el franco crecimiento de las disparidades en las condiciones de vida y los niveles de salud entre áreas geográficas, países y grupos, sobre todo en los denominados “subdesarrollados” (Almeida Filho, 1999).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha propuesto que el concepto desigualdad (*inequality*) “...hace referencia a las diferencias en relación con la salud que no sólo resultan innecesarias y se pueden evitar, sino que, además, son consideradas injustas y no equitativas” (OMS, 1998: 28).

Las críticas a esta definición se enmarcan en su carácter ambiguo, ya que la consideración de lo que es justo o injusto presenta una variación considerable de una época a otra, en diferentes sociedades y aún dentro de las mismas en relación con diferentes grupos sociales.

Por otro lado, el adjetivo “innecesarias” no logra aprehender de manera acertada la caracterización de tales diferencias. Finalmente, la “evitabilidad” es también un término complejo que remite no sólo a la implementación de medidas adecuadas, sino a su relación directa con las posibilidades económicas para hacerlas efectivas así como a las decisiones políticas para su ejecución (Sanjuan Núñez, 2007; Alazraqui, 2007).

Surge así el término equidad (*equity*) para hacer referencia a la posibilidad de que cualquier persona sin importar sus diferencias por ingresos económicos o de género entre otras, pueda desarrollar su potencial de salud:

La equidad en materia de salud implica que, de forma ideal, todas las personas deben contar con unas oportunidades justas para alcanzar todo su potencial de salud, y, a un nivel más pragmático, que ninguna persona se debe encontrar en una situación de desventaja a la hora de alcanzar dicho potencial de salud, en la medida de lo posible (OMS, 1998: 28).

No obstante, una revisión de la literatura permite observar que, en la práctica, prima el uso del término *desigualdad en salud*, entendiéndose por tal aquellas diferencias entre distintos sectores de una sociedad en oportunidades para acceder a niveles óptimos de calidad de vida y de atención de su salud.

Por su parte, Alazraqui (2007) reporta estudios sistemáticos sobre el tema desde el siglo XVIII con resultados indicativos de la relación entre peores condiciones de vida y peores indicadores de salud, fenómeno que también alcanza a diferentes grupos en las propias sociedades desarrolladas.

La relación condiciones de vida/ niveles de salud, sin embargo, constituye un tema amplio dentro del campo mayor de la relación desigualdad/salud. Una mirada al estado del arte permite dividir la producción en al menos cuatro grandes temas: trabajos de naturaleza conceptual y epistemológica; aquellos orientados a la producción de evidencia empírica sobre el tema; estudios que abordan esta relación con respecto a las modalidades de atención y, finalmente, aquellas investigaciones que relevan las respuestas sociales en términos de prácticas de salud por sectores profesionales o comunitarios (Almeida Filho, 1999).

Los modelos explicativos propuestos en cuanto a las raíces de las desigualdades en salud y condiciones de vida remiten a los siguientes cuadros teóricos: modelos socioepidemiológicos funcionalistas; modelos socioepidemiológicos marxistas y modelos etnoepidemiológicos (Almeida Filho, 1999).

Dentro del tratamiento del tema, otro capítulo con extensa historia y recorrido es la asociación *determinantes/salud*. En el campo de la salud, hablar de *determinación social de la enfermedad* en las sociedades actuales implica considerar a los fenómenos de morbi-mortalidad de los grupos humanos en relación con sus distintos anclajes estructurales (Ballesteros, 2015): edad, género, clase social, etnia y lugar de residencia. Las desiguales condiciones de existencia, así como las prácticas y creencias puestas en juego ante dichos fenómenos por la población se traducen en diferenciales de salud, enfermedad y respuestas en la atención y el cuidado.

Precisamente, otra de las vías para el estudio de las desigualdades sociales en salud es a través del *acceso* y las modalidades de *utilización de los servicios de salud* por los distintos grupos sociales (Ballesteros, 2015). El término *acceso* a los servicios de salud no es unívoco, siendo múltiples las formas de su conceptualización y operacionalización; proponemos entenderlo como “...el proceso que va de la búsqueda hasta el inicio de la atención, analizando los factores que obstaculizan o facilitan la obtención de la atención” (Ballesteros, 2015: 16). En general, en la bibliografía sobre el tema se emplean metodologías cuantitativas y marcos referenciales macros junto a datos secundarios para su estudio. En gran parte de los estudios, para operacionalizar el *acceso*, se recurre a la *utilización de los servicios* de salud en el período determinado.

Nuestro proyecto propone abordar el tema desde otra perspectiva y desde la mirada de las mujeres usuarias de los servicios de salud mental en el Primer Nivel de Atención de la Salud (PNASM) de la ciudad de Bahía Blanca. Plantea dichas prácticas de búsquedas de salud como expresión de su habitus de clase y se ubica, por tanto, desde la perspectiva del constructivismo estructuralista de Bourdieu. Sin descuidar el marco social más amplio, propone partir de la mirada de los propios usuarios/pacientes y sus trayectorias de atención; se entiende que el estudio de tales recorridos posibilita el análisis del comportamiento de los grupos humanos frente a los problemas de salud mental y/o sufrimiento psíquico en contextos particulares. Por otra parte, hablamos de *sufrimiento psíquico* de las usuarias y no de enfermedad, patología o trastorno mental como disparador de los procesos de búsquedas de salud. Tal diferenciación a la vez que permite caracterizar gran parte de la demanda en el Primer Nivel de Atención de la Salud (PNASM), adscribe teóricamente a una postura crítica en el campo de la salud para quien ambos términos no deben ser homologados (Augsburger, 2004, 2014; Galende, 1998, 2002, 2015).

La decisión metodológica de considerar para su análisis a los itinerarios terapéuticos de mujeres adultas mayores que consultan al servicio de psicología en Unidades Sanitarias se

realiza sobre la base de su mayoritaria representación en las demandas de atención a dicho servicio (Programa SI-Salud, Municipalidad de Bahía Blanca).

Desigualdades en salud y la conceptualización del espacio

El tratamiento de las desigualdades sociales en el *espacio* constituye una problemática que ha ido cobrando una importancia reciente. En la escala local no contamos con producción científica específica que permita pensar las desigualdades sociales en salud reflejadas en el espacio.

La bibliografía consultada en el ámbito de las Ciencias de la Salud en lo que respecta al *espacio* permite observar su conceptualización al menos bajo tres enfoques:

El espacio como *espacio geográfico* con relación al *acceso* a los servicios de salud. Donabedian (1988, en Ballesteros, 2015) analiza el acceso en función de la *oferta de servicios*, distinguiendo dos dimensiones interrelacionadas de la accesibilidad: una es la dimensión socio-organizacional donde incluye a las características de la oferta de los servicios de salud que facilitan o limitan la atención (desde el equipamiento, formación y capacitación del personal, recursos financieros hasta las políticas de selección formales e informales de los usuarios según sus condiciones socioeconómicas).

La segunda dimensión es la geográfica: aquí incluye los aspectos con relación a la distancia entre el domicilio del usuario y los servicios de salud, tanto la lineal como la de traslado, el tiempo requerido para ello así como su costo; esta segunda dimensión se conceptualiza generalmente en la bibliografía como *barreras* a la atención, y junto a las de tipo geográfico se distinguen las barreras arquitectónicas, administrativas, culturales, sociales y económicas, como una de las posibles clasificaciones.

En estrecha relación con el enfoque anterior, el *espacio* entendido como *territorio* en el marco conceptual estratégico de la Atención Primaria de la Salud. El *territorio* es el lugar de las intervenciones en salud de los profesionales, y donde espacialmente está ubicado el Centro de Salud o la Unidad Sanitaria. El territorio es definido como el espacio cercano al centro de salud y a su área de influencia; esta cercanía o espacio geográfico cotidiano se reconoce como uno de los principios fundamentales de la estrategia de Atención Primaria de la Salud. En este sentido se promueve una *gestión territorial*⁴ desde el Centro de Salud que conozca a la

⁴ Por *gestión territorial* entendemos un modelo de abordaje social o de intervención en salud que recupera

población, implementando prácticas y servicios capaces de brindar respuestas adecuadas a un grupo poblacional identificado y conocido, cercano geográficamente.

La Atención Primaria de la Salud (APS) puede ser entendida como una estrategia que adopta nuestro país para la atención en salud y que se sostiene en tres ejes objetivos principales: el mejoramiento del acceso y a la utilización de los servicios de salud, la oferta de servicios con recursos adecuados y la respuesta integral a las necesidades de salud de la población (Programa Médicos Comunitarios, Módulo 1, 2011). La atención de la salud está organizada por niveles de atención crecientes en complejidad: Primer Nivel de Atención de la Salud (PNAS), Segundo y Tercer nivel; tal clasificación responde a una concepción tanto técnica como administrativa que se sustenta en objetivos específicos para cada nivel así como en la organización del acceso diferenciado de las personas al sistema de salud (OPS, 1986 en Programa Médicos Comunitarios, Módulo 1). El Primer Nivel de Atención de la Salud abarca aquellos efectores que brindan atención ambulatoria y tareas de prevención de enfermedades, promoción de la salud y atención, tareas adjudicatarias a los referentes locales de salud por la población cercana a su área de influencia (Programa Médicos Comunitarios, Módulo 1, 2011); aquí incluimos las Unidades Sanitarias de nuestra ciudad. Los servicios especializados ubicados generalmente en los hospitales conformarían el Segundo Nivel de Atención de la Salud, y los centros de máxima complejidad el Tercer Nivel.

Sin embargo, entendemos que esta conceptualización del espacio como territorio en su valorización positiva se presenta pragmática y valorativamente en tensión con la consideración de ese territorio como *espacio cerrado*: por un lado es estrategia -en el marco de APS- favorecedora del acceso del usuario a los servicios de salud, pero por otro implica una clausura en sus posibilidades de elección; desde los servicios de salud del Primer Nivel se orienta a que cada persona se atienda en su propio radio de atención cercano a la Unidad Sanitaria, así como el pase obligado por la Unidad Sanitaria de su barrio como forma de acceso a otros servicios en el Segundo Nivel de Atención (Hospital Municipal en primer lugar, Hospital Penna para otras especialidades no contempladas en el primero). Tales relaciones entre niveles, a su vez, experimentan una inestabilidad notoria en sus dinámicas de implementación, complementación y acceso, aún para los propios empleados dentro del sistema, imponiendo a los usuarios consultas frecuentes para conocer tales modalidades actuales de acceso y atención que demandan en general esperas prolongadas. Por ejemplo: cómo deben proceder para solicitar

la contigüidad del espacio desplegando respuestas a los problemas de salud de una determinada localidad (Tobar, 2010).

turnos para especialidades del Segundo Nivel de Atención como endocrinología, neurología, psiquiatría, reumatología, traumatología, oftalmología, entre otros.

Finalmente, y con atención creciente en la bibliografía, el *espacio* como *espacio sentido*: “Si territorio es espacio, entonces, territorio usado es sentido..., un territorio es una persona que piensa, que vive, que actúa un territorio. En otras palabras, si el territorio no es vivido y representado como tal, entonces no hay territorio” (Tobar, 2010). Tobar sostiene que los problemas de salud pensados o sostenidos desde lógicas territoriales pocas veces ganan espacio en las agendas de las políticas públicas; cita como ejemplo la mortalidad infantil: los índices que la expresan se referencian con municipios o partidos y esto le permite afirmar a un intendente del Conurbano Bonaerense que en su municipio la mortalidad infantil es baja, pero la razón es que las defunciones se producen en los hospitales de la Ciudad de Buenos Aires. Como trabajadores de la salud, miembros de los Equipos de Salud de Unidades Sanitarias y en relación a nuestras intervenciones en el territorio, podríamos pensar cuál es el *espacio sentido del usuario*: vemos que no coincide con los límites catastrales del barrio, sino que representacionalmente es el espacio del que se apropia, que lo siente como cotidiano, como *su* espacio, y en ese espacio que significa como suyo en general incluye a la Unidad Sanitaria de su barrio. Así son corrientes las expresiones de los usuarios como: “soy de Estomba” (se atiende regularmente en la Unidad Sanitaria “Estomba”) o “mi Salita” (“Salita” hace referencia a la Unidad Sanitaria).⁵

Según Usher (2015) el concepto de *territorialidad* permite recuperar aquellos aportes de la Psicología Social Comunitaria y de la Psicología Social que puedan contribuir al desarrollo de dispositivos capaces de dar cuenta de los nuevos paradigmas en salud. Dirá que el territorio “...es una construcción social a partir de la cual el espacio compartido adquiere sentido para una comunidad” (Usher, 2015) y hará hincapié en la intersectorialidad como estrategia de intervención (de los Equipos de Salud del PNAS) en situaciones de salud complejas, donde el territorio se representa como el marco apropiado para esta acción multidimensional e integral, territorio como espacio social cercano del usuario.

El espacio como territorio ha experimentado un proceso creciente de desarrollos académicos no sólo desde diferentes disciplinas como la geografía, la sociología, la historia, la antropología, las ciencias políticas, la psicología entiendo que más recientemente, sino también transdisciplinares. Sosa Velásquez (2012) plantea en su libro “¿Cómo entender el

⁵ Las Unidades Sanitarias se denominaron históricamente *Salas Médicas* porque ofrecían atención de enfermería y de prácticas médicas exclusivamente; aún la cartelería de la ciudad refleja esta primera denominación.

territorio?” que la respuesta a tal pregunta no puede ser lineal, atribuyendo al territorio el carácter de atributo objetivo, acotado, como un soporte o un marco para la acción social; entiende que la complejidad de la realidad nos llevará a hablar no de un objeto, sino de un “objeto aconteciendo” (Sosa Velásquez, 2012: 2) paradar cuenta de su proceso y dinámica de construcción. Propone “...pensar al territorio como una construcción integral, dialéctica, compleja, multidimensional y pluridimensional, desde la vida social y sus múltiples y plurales interrelaciones, procesos y dinámicas...” (Sosa Velásquez, 2012: 2). Las dimensiones geográficas, ecológicas, sociales, culturales, políticas y económicas son entendidas como aspectos o partes indivisas de tal complejidad.

Itinerarios terapéuticos y desigualdades en el espacio social bahiense

Como ya expresáramos más arriba, la especificidad de las formas de atención del sufrimiento psíquico de las usuarias que consultan en las Unidades Sanitarias de la ciudad puede ser abordada a través del concepto de *itinerarios terapéuticos*. El papel relevante en la consulta de las mujeres vuelve a confirmar su lugar histórico como cuidadoras de la salud familiar.

En un escenario de pluralismo asistencial, los *itinerarios terapéuticos* se refieren al conjunto de los procesos puestos en juego por los usuarios para resolver sus problemas de salud, desde la aparición de la problemática, su interpretación y resolución valiéndose de diferentes alternativas terapéuticas.

Caracterizado como *carrera del enfermo* por la antropología médica, su conceptualización le es por completo ajeno al campo de la Psicología y a la formación académica del psicólogo. No obstante, su visibilización creciente en el campo de la medicina y de la salud mental intenta captar sus particularidades en relación a padecimientos específicos y a contextos determinados.

Tales desarrollos forman parte de la propuesta de investigación del proyecto para acceder a la Maestría en Salud Colectiva. Su articulación con el Proyecto de Grupo de Investigación: “Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización”, propone ampliar la perspectiva, construyendo un objeto de investigación que pueda interrogarse por las vicisitudes de los recorridos idiosincrásicos de las usuarias de los servicios públicos de atención de la salud de la ciudad; por cómo el pluralismo asistencial se plasma en diferentes formas de atención de los padecimientos; cómo el espacio adquiere centralidad al convertirse en barrera, en territorio o en espacio significado como espacio de salud; en fin,

considerar que dichos itinerarios pueden visibilizar espacialmente formas de desigualdades en salud para las mujeres de sectores socioeconómicos desfavorecidos de la ciudad.

Bibliografía

- Alazraqui, M.; Mota, E. y Spinelli, H. (2007), *El abordaje epidemiológico de las desigualdades en salud a nivel local* [Internet], [citado 22 oct 2017], 23(2), 321-330. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n2/08.pdf>.
- Almeida Filho, N. (1999), Desigualdades em saúde segundo condicoes de vida: Análise da producao científica na América Latina e Caribe e bibliografía anotada, en: *Pesquisa em Saúde Pública*, Documentos Técnicos, OPS [Internet].
- Alves, P. C.B. y Souza, A. I. M. (2008), “Escolha e Avaliação de Tratamento para Problemas de Saúde:considerações sobre o itinerário terapéutico”, Parte I, 4, en: Rabelo, M. C. M.; Alves, P. C. B. y Souza, I. M.A., *Experiência de Doença e Narrativa*, Rio de Janeiro, Editora Fiocruz.
- Augé, M. (1996), *El sentido de los otros*, Buenos Aires, Paidós.
- Augsburger, A. C. (2004), *La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología* [Internet], [citado 27 feb 2017], 16(2), 71-80. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a09v16n2.pdf>.
- Augsburger, A. C. (2014), *De la epidemiología psiquiátrica a la epidemiología en salud mental:el sufrimiento psíquico como categoría clave* [Internet], [citado 27 feb 2017], 81, 61-75.
Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_1/augsburger_de_la_epidemiologia_psiquia_trica_a_la_epidemiologia_en_salud_mental.pdf.
- Ballesteros, M. (2014), *Un analisis sobre las desigualdades en el acceso a los servicios de salue en la población adulta urbana de Argentina a partir de datos secundarios*, Documentos de Jóvenes Investigadores, 41.
- Bourdieu, P. (1999), *Efectos de lugar*, en *La Miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de CulturaEconómica de Argentina, pp. 119-124.
- Engel Gerhardt, T. (2006), *Itinerarios terapéuticos en situaciones de pobreza: diversidad y pluralidad* [Internet], [consultado 27 feb 2017], 22(11), 2449-2463. Disponible en: www.scielo.br/pdf/csp/v22n11/19.pdf.

- Eroza, E. y Álvarez Gordillo, G. C. (2008), *Narrativas del padecimiento "mental": arenas de debate en torno a prácticas sociales y a los valores que las sustentan entre los mayas tzotziles y tzeltales del sur de México* [en línea], [consultado 27 feb 2017], 17, 377-410. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/.../9075>
- Galende, E. (1998), *De un horizonte incierto*. Buenos Aires, Paidós.
- Galende, E. (2002), "Subjetividad y vida en condiciones posmodernas", en: *La Ética del compromiso* [Internet], [consultado 2 feb 2017], Fundación OSDE, Grupo Editor Altamira.
- Galende, E. (2015), *Conocimiento y prácticas de salud mental*. Buenos Aires, Lugar.
- Good (1987) en Idoyaga Molina A. "Reflexiones sobre la clasificación de medicinas. Análisis de una propuesta conceptual", [Internet]. 2005 [consultado 27 feb 2017]. *Scripta Ethnologica*, 27: 111-147. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/148/14811516007.pdf.
- Idoyaga Molina, A. (2001), "Etiologías, síntomas y eficacia terapéutica. El proceso diagnóstico de la enfermedad en el Noroeste Argentino y Cuyo", [Internet], [consultado 27 feb 2017]; *Mitológicas* 16(1), 9-43. Disponible en: : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14601601>.
- Idoyaga Molina, A. (2005), "Reflexiones sobre la clasificación de medicinas. Análisis de una propuesta conceptual", [Internet], [consultado 27 feb 2017]. *Scripta Ethnologica*, 27:111-147. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/148/14811516007.pdf.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kleinman (1980), apud Idoyaga Molina, A. (2005), "Reflexiones sobre la clasificación de medicinas. Análisis de una propuesta conceptual", [Internet], [consultado 27 feb 2017]. *Scripta Ethnologica*, 27: 111-147. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/148/14811516007.pdf.
- Menéndez, E. (1994), "La enfermedad y la curación ¿Qué es medicina tradicional?", [Internet], [consultado 28 feb 2017]. *Alteridades*, 4(7), 71-83. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800276-8.pdf>.
- Menéndez, E. (1998), "Modelo Médico Hegemónico: Reproducción técnica y cultural", [Internet], [consultado 28 feb 2017]. *Natura Medicatrix*, 51. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4989316.pdf>.
- Menéndez, E. (2005), "El modelo médico y la salud de los trabajadores", [Internet], [consultado 28 feb 2017]. *Salud Colectiva*, 1(1), 9-32. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n1/v1n1a02.pdf>.

- Menéndez, E. (s/f), *Modelo Médico Hegemónico. Modelo alternativo subordinado. Modelo de Autoatención. Caracteres Estructurales*, [Internet], Disponible en: www.unla.edu.ar/documentos/institutos/isco/cedops/libro1a14.pdf.
- Menéndez, E. (2009), *De sujetos, saberes y estructuras*, Buenos Aires, Lugar.
- Ministerio de Salud de la Nación (2011), Módulos Programa Médicos Comunitarios.
- Neves Pereira, D. (2010), “Incertezas de pacientes no sistema público de saúde”, [Internet]. [consultado 28 feb 2017]. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 20(1), 145-169. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312010000100009&script=sci...tlng.
- Obach King, A. (2011), “Lo propio, lo foráneo y lo diverso: salud y nuevas rutas de curación en Chile”, Tesis Doctoral [Internet], [consultado 28 feb 2017], Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81957/AOK_TESIS.pdf?sequence=1.
- Perdigueró, E. (2006), “Una reflexión sobre el pluralismo médico. En: Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la salud y crítica intercultural”, [Internet], [consultado 28 feb 2017]. Disponible: http://www.bivica.org/upload/ag_salud-interculturalidad.pdf.
- Perdigueró, E. (2009), “A propósito de las medicinas alternativas y complementarias: sobre el pluralismo asistencial”, en: Martorell, Comelles y Bernal (eds.), *Antropología y enfermería*, Tarragona, [Internet]. [consultado 28 feb 2017], Disponible en: <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/download/34/34/80-1?inline=1>.
- Programa Si-Salud (s/f), “Sistema Informático integrado del Primer Nivel de Atención de la Salud Municipalidad de Bahía Blanca. Acceso restringido a los empleados de salud del Municipio”.
- Sanjuán Núñez, L. (2007), *Entre la Antropología y la Medicina: Salud, Diversidad cultural y Desigualdad Social*. Vol 1, Barcelona, s/e.
- Sosa Velásquez, M. (2010), *¿Cómo entender el territorio?*, Guatemala, Cara Parens.
- Tobar, F. (2010), “Gestión territorial en salud”, en: Chiara, M. y Moro, J. (comps.), *Pensando la agenda de la política. Capacidades, problemas y desafíos*, Universidad Nacional General Sarmiento, Instituto del Conurbano.
- Ussher, M. (2015), “Salud mental y territorio. Reflexiones en torno al concepto de Intersectorialidad”. *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Vianna Cabral, A. L. L. *et al.* (2009), *Itinerários terapéuticos: o estado da arte da producao científica no Brasil*, [Internet], [consultado 28 feb 2016. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n11/a16v16n11.pdf>].

**Las vicisitudes en la construcción del objeto en
las ciencias sociales y humanas.
Transmisión de una experiencia del campo psicopedagógico**

Liliana Noemí Enrico¹, María Luján Fernández¹

Introducción

Es sabido que no existe consenso a la hora de precisar el objeto de estudio de cada una de las llamadas ciencias sociales y humanas. Esto se puede comprender si tenemos en cuenta las peculiaridades que caracterizan a un ‘objeto de estudio’ como el hombre, su cultura, su lenguaje, su capacidad de pensamiento racional, sus acciones, los hechos sociales (de Luque, 2010). Históricamente, los primeros estudios acerca de ‘lo social’ se hicieron desde el paradigma de las ciencias naturales. En la actualidad, existen diferentes posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, que dan cuenta de la dificultad para aunar criterios en los recortes de objeto de las ciencias sociales y humanas.

En el campo de la psicopedagogía encontramos también la necesidad, ante la diversidad de expresiones y los amplios debates acerca de su objeto de estudio, de abordar esta cuestión. En este sentido, acordamos con Follari (2007) que sostiene que en nuestra disciplina al igual que en otras —comunicación social, ciencias de la educación—, el recorte inicial de objeto se ha realizado desde lo profesional hacia lo académico y científico.

Así, en nuestro país, las prácticas psicopedagógicas precedieron a la institucionalización de la psicopedagogía, y se desarrollaron desde sus orígenes apoyándose en aportes teóricos

¹ Universidad Nacional del Comahue-CURZA, correos electrónicos: Liliana.enrico@gmail.com, fernandezmarialujan@hotmail.com.

que provienen en su mayoría de otras disciplinas (Bertoldi, Enrico y Follari, 2018). La diversidad de estas teorizaciones ha impactado directamente en las prácticas de investigación y de intervención de los profesionales psicopedagogos, que nuestro equipo ha investigado en sucesivos proyectos. Recientemente, a través del análisis de producciones escritas de psicopedagogas argentinas, intentamos dar cuenta de la producción teórica específica de este campo.

A partir de esos resultados enfrentamos el desafío de recortar un nuevo objeto en el marco de una investigación de corte epistemológico, que emprendimos para conocer las opciones epistemológicas y las elecciones teóricas presentes en las categorías ‘objeto disciplinar teórico’ y ‘objeto de intervención’ realizadas por los referentes nacionales y provinciales de la psicopedagogía en sus prácticas (Bertoldi *et al.* 2018; Bertoldi, Enrico, Sanchez y Fernández, 2019).

1. La investigación desde las epistemologías disciplinares

Los estudios epistemológicos en la actualidad se desarrollan en dos niveles:

Como espacio disciplinar específico donde se discute acerca del estatuto del conocimiento científico en general; y también como campo de problemas que surgen y se sostienen al interior de las prácticas singulares de cada una de las ramas de los saberes científicos reconocidos (Follari, 2006: 104).

Así, desde las llamadas *epistemologías disciplinares* es frecuente encontrarse, en éstas últimas décadas, con reflexiones epistemológicas en *diferentes campos de saberes*. Por ejemplo para nombrar algunos, en Psicología (Canguilhem, 1956; Foucault, 2002), Psicoanálisis (Assoun, 2001), Psicología genética (Castorina, 2001), Pedagogía (Valera-Villegas, 2002), Didáctica (Souto, 1993; Camilloni, 1996), Ciencias sociales y Sociología (Bourdieu, 1975, 1995), Ciencias sociales y Comunicación social (Follari, 2000, 2006, 2007), Ciencias políticas (Schuster, 1995); Trabajo social (Martínez Rossiter y Torrecilla (s/f); Alywin de Barros, 1981; García Salord, 1986; Lima, 1989; Ander –Egg y Follari, 1993; Aquín, 1995; Mastrangelo, 2003; González-Saibene, 2004, Raya Diez y Caparrós Civera, 2014).

Cabe destacar que algunos de estos estudios refieren al análisis del ‘objeto de estudio’ (Bourdieu, Canguilhem, Foucault, Valera-Villegas, Camilloni). Otros, mayormente provenientes del campo del trabajo social, refieren al ‘objeto de intervención’, y uno de ellos vinculado a la Comunicación Social (Follari, 2007) que relaciona ambos constructos.

En particular en el *campo psicopedagógico* es bastante escasa la producción de trabajos epistemológicos.

2. Algunas consideraciones sobre el campo psicopedagógico

En nuestro país, desde 1980 a nuestros días, los aportes teóricos utilizados en las prácticas psicopedagógicas provienen en su mayoría de distintas corrientes de la psicología (genética, vincular, social, sistémica) y del psicoanálisis (freudiano, lacaniano, winnicottiano, post-freudiano). Estas teorizaciones han contribuido a poner en discusión la categoría de ‘fracaso escolar’ —centrada en quien portaría alguna dificultad de origen biológico y/o socio-ambiental— para hacer posible pensar las dificultades de aprendizaje como síntoma o inhibición, como procesos, construcciones, interacción entre diferentes niveles, o como producto del pasaje por el proceso de constitución subjetiva. También desde esa década, se iniciaron producciones teóricas genuinas del campo psicopedagógico, en un momento en que la psicopedagogía clínica comienza a legitimarse con mayor fuerza desplazando a la perspectiva reeducativa en sus prácticas. La diversidad de estas teorizaciones (provenientes de otros campos y del interior de los mismos) ha impactado directamente en las prácticas de investigación y de intervención de los profesionales psicopedagogos.

Es en este contexto que como equipo venimos transitando desde hace más de quince años, un camino novedoso en la formulación de problemas de investigación en psicopedagogía, referidos tanto a la especificidad de las intervenciones profesionales, como a la identificación y análisis epistemológico de conceptos propios de la psicopedagogía.

En esta dirección, en un estudio culminado en 2017² nos propusimos dar cuenta de la producción teórica específica del campo psicopedagógico a través del análisis de producciones escritas de referentes psicopedagogos nacionales, donde se pudieron identificar

² Denominado: “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017” de la UNCo-CURZA.

algunos conceptos genuinos. Actualmente hemos finalizado el proyecto que se denomina “Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto (s) teórico y objeto (s) de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021”.

3. El recorte de objeto en una investigación epistemológica en psicopedagogía

Para este proyecto, nuevamente se recortó un objeto de investigación de corte epistemológico, a partir del despliegue de algunos interrogantes tales como: ¿qué opciones epistemológicas sostienen los referentes en sus elecciones teóricas?, ¿qué lugar ocupan las teorías en las prácticas profesionales?, ¿qué teorías o conceptos eligen los referentes, de qué campos disciplinares proceden y qué tipo de relación establecen entre ellas y la práctica profesional?; en suma y a partir de tales definiciones, ¿qué concepto de ‘objeto teórico’ y de ‘objeto de intervención’ se define para la disciplina y práctica psicopedagógica? Estas preguntas fueron desplegadas, avanzando en la peculiaridad que tiene el objeto de una disciplina: la psicopedagogía. Así desde nuestra conceptualización entendemos que el objeto es la selección que un campo disciplinar realiza sobre un dominio de la realidad, como señalan Bertoldi, Tovani y Cayuqueo “sobre aquello de lo que se ocupa o dice ocuparse la disciplina, que hace a su identidad, a su área de pertenencia y en torno a lo que se ordena y organiza un discurso” (2020: 4). En ese sentido asumimos referir a “objeto de la disciplina en un intento de distanciarnos de la noción de objeto de estudio, tan cuestionada por su carácter apriorístico y descontextualista” (Bertoldi *et al.*, 2020: 2).

Planteamos entonces un objeto disciplinar que no surge como un objeto teórico sino como un objeto vinculado al recorte de su intervención;³ que no es un objeto dado, que puede definirse de una vez para siempre sino que se produce en un desarrollo histórico.⁴ Asimismo, como ocurre en general en las ciencias sociales y humanas, llegar a un consenso respecto a

³ Esto puede constatarse en las expresiones de algunas referentes del campo: Sara Paín, Liliana González, Alicia Fernández, Clemencia Baraldi (Bertoldi *et al.*, 2020)

⁴ En el caso de la psicopedagogía, se pueden observar cambios de enfoques en diferentes profesionales, como por ejemplo identificados en Sara Paín, Liliana González, Clemencia Baraldi (Bertoldi *et al.*, 2020).

cuál es el objeto de estudio es ‘difícil de lograr e inclusive de perpetuar’⁵. Aquí se hace evidente que esos diferentes modos de enunciar el objeto, responden a diferentes posiciones teórico-epistemológicas al interior de la disciplina.

4. Algunas reflexiones finales

Creemos que un estudio orientado a este problema es altamente relevante para contribuir a una sólida relación entre *ciencia y profesión* y para precisar la *identidad* de la psicopedagogía en el ámbito social y académico. Siguiendo a Follari (2016) sostenemos que la Psicopedagogía posee un claro perfil profesional y saberes prácticos, pero es bastante poco clara como constitución epistémica. En este sentido y en relación con la legitimación de la profesión, se puede señalar que las profesiones no son continuas con la ciencia y que no necesariamente cada profesión se homologa en una ciencia -no son co-extensivas, no se superponen, no son lo mismo- lo cual no implica que no tengan fuertes relaciones, pero no son exactamente la misma cosa. Entre ciencia y profesión, hay una relación que no es lineal, no es que desde la teoría se deriven los criterios de valor operativo, utilitarios (Follari, 2016: 47).

También creemos importante realizar un análisis de carácter epistemológico, porque estamos convencidas de la necesidad y de la fertilidad de tales reflexiones, ya que se trata de un espacio en construcción para el desarrollo de una Epistemología Disciplinar. Asimismo, por “sus contribuciones y efectos al campo de las prácticas científicas, de las prácticas profesionales y de la formación académica de los psicopedagogos” (Bertoldi y Vercellino: 2013).

Follari (2016) entiende que la epistemología es la reflexión sistemática acerca del saber científico, y destaca como positivo que se haga el esfuerzo epistemológico desde la singularidad de lo psicopedagógico. La ciencia provee conocimientos —no hay prácticas aconceptuales— y son parte de aquello que colabora con la práctica, pero no la totaliza, es sólo un ingrediente, un elemento que está en juego sin agotar todo lo que está en la práctica.

⁵ En el caso de la psicopedagogía se advierte un cierto consenso con relación a que el objeto de la psicopedagogía se configura en torno a dos dimensiones: aprendizaje y problema de aprendizaje (Bertoldi *et al.*, 2020).

Metafóricamente una teoría es una caja de herramientas, que tenemos que saber ponerla en uso (Follari, 2016: 45).

Llegamos hasta aquí contando nuestro recorrido en la tarea emprendida desde el campo psicopedagógico y compartimos algunas de las vicisitudes en la construcción del objeto de investigación. Continuamos enfrentando este desafío en pos de propiciar una tradición en la investigación disciplinar.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. y Follari, R. (1993), *Trabajo social e interdisciplinariedad*, s/l, Humanitas.
- Assoun, P. L. (2001), *Introducción a la epistemología freudiana*, s/l, Siglo XXI.
- Aylwin de Barros, N. (1981), “El Objeto del Trabajo Social”, en: *Revista de Trabajo Social*, n.º 8, Pontificia Universidad Católica, Chile.
- Aquín, N. (1995), “Acerca del objeto del Trabajo Social”, en: *Revista Acto Social*, vol. 4, n.º 10.
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013), “Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad”, en: *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía*, año XV, n.º 10.
- Bertoldi, S.; Enrico, L. y Follari, R. (2018), “Alcances de la Investigación en Psicopedagogía”, en: *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, pp. 1-9.
- Bertoldi, S.; Tovani, A. y Cayuqueo, V. (2020), “Qué se dice sobre el “objeto” de la psicopedagogía. Reflexiones preliminares”, en: *Revista Trazos Universitarios*, pp. 1-11.
- Bertoldi, S.; Enrico, L.; Sanchez, D. y Fernández, M. L. (2019), “La construcción de objetos en la Psicopedagogía Argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas”, *Anuario Electrónico de Divulgación Científica*, CURZA-UNCo.
- Bourdieu, P. et al. (1975), *Oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas*, México, Grijalbo.
- Camilloni, A. (1996), “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica (capítulo 1)”, en: Camilloni, A. et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 17-39.
- Canguilhem, G. (1956), *Qué es la Psicología*, consultado en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/114_adultos/1/material/archivos/canguilhem.pdf.

- Castorina, J. A. (2001), “Desarrollos y problemas en psicología genética”, en: Castorina, J. A. (comp), *Desarrollos y problemas en psicología genética*, s/l, s/e.
- Castorina, J. A. (2016), “Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica”, en: *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía*, UNCo-CURZA, vol. 13, n.º 2, pp. 48-62
- de Luque, S. (2010), “El objeto de estudio en las Ciencias sociales”, en: Díaz, E. (ed.), *La Posciencia*, Buenos Aires, Biblos, pp. 221-243.
- Follari, R. (2006), “La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica”, en Gotthelf, R. (dir.), *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*, Mendoza, EdiUNC, pp. 91-105.
- Follari, R. (2007), “La formación imposible”, en: *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Santos - 29 de agosto a 2 de setembro de 2007 1º Colóquio Brasil-Argentina de Ciências da Comunicação*, <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2619-1.pdf>.
- Follari, R. (2016), “Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles”, en: *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía*, UNCo-CURZA, vol. 13, n.º 2, pp. 39-47.
- Foucault, M. (2002), *Arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- García Salord, S. (1986), *La especificidad profesional*, UNAM, México.
- Gonzalez Saibene, A. (2004), *El objeto de la intervención profesional: un mito del trabajo Social*, Rosario, Documento de Cátedra.
- Lima, B. (1989), *Contribución a la Epistemología del Trabajo Social*, 3ra. Edición, Buenos Aires, Humanitas.
- Martínez Rossiter, M. C. y Torrecilla, A. (s/f), *El objeto de intervención del Trabajo Social y su construcción a lo largo de la historia*, Documentos de Trabajo Social, n.º 56.
- Mastrangelo De Pamphilis, R. (2003), *Acerca del objeto del trabajo social*, Granada, Lumen-Humanista.
- Raya Díez, E. y Caparros Civera, N. (2014), “Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera”, *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 27, n.º 1, pp. 81-91.
- Schuster, F. (1995), “El oficio del investigador”, en: Gonzalez Saibene, A. (2004), *El objeto de la intervención profesional: un mito del trabajo social*, Rosario, Documento de Cátedra.

Souto, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Valera-Villegas, G. (2002), *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*, s/l, Latina.

Fuentes de información

Proyecto e informe final de investigación: ‘Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017’. Director: Mgter. Sandra Mónica Bertoldi. Co-Director: Mg. Liliana Enrico. Universidad Nacional del Comahue. (Informe final aprobado)

Proyecto de Investigación “Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Rio Negro 2018-2021.” Director: Mg. Sandra Mónica Bertoldi. Co-Director: Mg. Liliana Enrico. Universidad Nacional del Comahue. (Informe final presentado actualmente en evaluación).

Temores y obediencia: hacia la “racionalidad” de lo político en el *Leviatán* de Hobbes

Diana Fuhr¹

El objetivo de este trabajo es explicitar la relación entre el concepto de temor y la obediencia en el *Leviatán* de Thomas Hobbes para comprender su relevancia en la construcción de lo político.

Dada la amplitud de referencias a diferentes tipos de temores, analizaremos el campo semántico del temor con el fin de presentar tres niveles de análisis. Seguidamente, elaboraremos un criterio que permita comprender la valoración hobbesiana de dicha pasión como mecanismo de obediencia política.

Después de abordar la definición del temor como una “aversión, con la idea de sufrir daño” (Hobbes, 2014: 14), diferenciaremos y estudiaremos los temores rastreados en el estado de naturaleza y en el estado civil. Se analizará, asimismo, la perspectiva hobbesiana sobre la racionalidad o irracionalidad, tanto de las ideas que acompañan tales fuentes de temor, como de la reacción que suscita, ya que ambos planos están vinculados.

Por último, nos focalizaremos en la estructuración de la obediencia civil sobre la base de la construcción del *Leviatán* como objeto de temor.

¹ UNS, correo electrónico: dianafuhr89@hotmail.com.

1. Introducción

Debemos situar a Hobbes en el siglo XVII inglés, en un momento de tensiones confesionales y políticas que desembocan en la guerra civil. Hobbes ve en ella la causa de destrucción del Estado, que constituye el trasfondo de su preocupación por el temor (Bobbio, 1992: 36-38).

Ahora bien, al aproximarnos al *Leviatán* [1651] para rastrear la noción de temor, nos encontramos con referencias a diferentes tipos de temores. Esto hace que la valoración del temor presente a su vez diversos tintes. Mediante su abordaje, buscamos que se nos revele un panorama que nos permita crear un criterio que unifique esta valoración. De esta manera, vamos reconstruyendo nuestro objeto de estudio.

En la obra nos encontramos con temores que suscitan obediencia, otros que suscitan desobediencia, algunos que son considerados infundados por su falsedad, otros que son ficciones útiles, algunos que son vistos como irracionales y otros como racionales. Ello se relaciona con la fuente del temor y una idea sobre ella. Aparecen así temores a poderes invisibles, a los otros individuos, a la muerte violenta, a la venganza, a la ley, al poder ajeno, al castigo, al Leviatán, a Dios.

Ahora bien, el temor es una emoción y esto nos remite a la antropología. Hobbes describe al hombre como un ser pasional y racional, en términos de movimientos y cálculo, emergiendo su acción de la confluencia entre ambos aspectos (Santiago Oropeza, 2008: 222-223).

En efecto, el individuo se acerca hacia lo que favorece su movimiento vital (que le da placer, que llama “bueno” y que es objeto de su apetito) y se aleja o rechaza lo que se presenta como un obstáculo para su existencia (que le genera desagrado y que llama “malo”) (Hobbes, 2014: 41-42). Así, nos encontramos en el planteo hobbesiano con los movimientos de apetito y aversión, ejes de las pasiones. Éstas, a su vez, están moduladas y diferenciadas por las ideas que tenemos de los objetos y de nuestra capacidad para alcanzarlos o rechazarlos. Ahora bien, al considerar las consecuencias de una acción se suceden pasiones (deliberación,) y finalmente emerge la pasión que es el acto voluntario final y que tiene como fin cierto beneficio o evitación de un daño (L. pp. 47-48). La razón, por su parte, calcula los medios para lograr tal fin (Hobbes, 2014: 33, 59).

De este modo, dentro del pensamiento hobbesiano, las pasiones son el motor de las acciones y un factor esencial para comprender la fundamentación y construcción del Estado. En el presente estudio nos focalizaremos en el temor. Y, dado que para Hobbes, la impresión hecha por algún objeto deseado o temido, activa y dirige el pensamiento y la acción en

función del deseo o aversión (Hobbes, 2014: 17), de esa lógica se sigue que el temor ordenará el pensamiento a una acción que evite la situación o daño a manos del objeto temido.

Hobbes define al temor como “aversión, con la idea de sufrir daño” (Hobbes, 2014: 44). Haciendo un análisis de tal definición, podemos estructurarla en tres niveles, que nos permitirán diferenciar los temores antes mencionados:

1. en el movimiento de *aversión*,
2. en lo que se entiende por *daño* o peligro, así como *aquello por lo que se teme, lo que se teme y a quién se teme*, y
3. en la *idea* de ese daño.

Así, el primer nivel remite a la reacción de rechazo o apartamiento que suscita el objeto temido. Puede provocar la paralización de una acción, una huida, un ataque preventivo, un acto de obediencia o desobediencia, una estrategia, para evitar el daño.

En cuanto a la noción de *daño*, implica la semántica del riesgo, la amenaza, la sospecha, lo incierto, el peligro, la inseguridad. El hombre, porque tiene noción de futuro y entendimiento, puede reconocer causas y efectos en la sucesión de hechos, y así formarse una noción de los daños posibles y precaverse (Hobbes, 2014: 87-88).

Asimismo, podemos distinguir: *aquello por lo que se teme* (la propia vida, libertad, bienes, el cuerpo o el alma, la vida eterna, el futuro o el presente), *lo que se teme* (el poder de otros hombres o de Dios, la espada, el castigo divino, la penalidad de la ley, la venganza), y *a quién se teme* (Dios, el soberano, poderes invisibles, los demás individuos).

En cuanto a la *idea* de daño o amenaza o del objeto temido, según su procedencia o fuente puede estar fundada o ser mera presunción sin asidero alguno. Tal idea emana del juicio que tenemos del objeto temido, de la idea de contexto que circunda al sujeto y al objeto del temor e implica una expectativa (Santi, 2011: 71-72) en relación a algo que no está presente en su completitud (Derrida, 2010: 64).

Ahora bien, para profundizar en esta pasión y en su efecto en las interacciones humanas, punto crucial para Hobbes, es necesario comprender los dos contextos de los que deriva su política: el estado de naturaleza y el estado civil.

2. El temor en el estado de naturaleza

El estado de naturaleza es la situación hipotética de cómo serían las interacciones humanas en ausencia de un poder común (Estado). De ella se deriva una situación de violencia generalizada, una guerra de todos contra todos (Hobbes, 2014: 100-105).

Sostiene Hobbes que, cuando no hay poder que se imponga a todos, cada individuo sigue su apetito y razón particular. Tiene la obligación de hacer todo lo posible para conservar su vida (ley natural) y tiene el derecho a valerse de todos los medios para lograrlo (derecho natural). En consecuencia, dado que todos son relativamente iguales en fuerza e inteligencia, se genera una enemistad mutua, una competencia por bienes y por defenderse. En este contexto, la incertidumbre y la falta de garantía de seguridad, hace que sea racional atacar para precaverse del ataque de otro. La desconfianza genera una violencia generalizada, no sólo en el nivel del acto sino de la sospecha y la representación, que hace que uno jamás se sienta seguro. Esto potencia el temor.

Afirma Hobbes:

De aquí que un *agresor* no teme otra cosa que el *poder* singular de otro hombre (...) que vengan otros con sus *fuerzas unidas*, para *desposeerle* y *privarle*, no solo del fruto de su trabajo, sino también de su *vida* o de su *libertad* y el invasor, a su vez, se encuentra en el mismo *peligro respecto a otros*. Dada esta situación de desconfianza mutua, ningún procedimiento tan razonable existe para que un hombre se proteja a sí mismo, como la anticipación (...) [Esto lo] requiere su propia conservación y es generalmente permitido (Hobbes, 2014: 101).

En este contexto, podemos reconstruir que *aquello por lo que* se teme es la propia vida, libertad, bienes, posibilidad de desarrollo. *Lo que se teme* es el poder de los otros hombres y la incertidumbre. *A quién* se teme: a cada uno de los demás individuos. ¿Por qué se los teme? ¿Qué *idea* hay tras esto? La sospecha y la inseguridad: es un costo no desconfiar o no precaverse cuando no hay garantía de paz. La incertidumbre suscita como reacción *legítima* y *racional* el ataque preventivo, el dominio sobre los otros, y esto retroalimenta, a su vez, lo peor de todo “el temor continuo y peligro de muerte violenta” (Hobbes, 2014: 103).

3. El temor en el contexto del estado civil

Para poner fin al estado de miedo propio de la condición de naturaleza, el temor mismo a la muerte violenta, el deseo de lo necesario para la vida y la esperanza de obtenerlo activan la razón, que busca los medios para generar la situación que garantiza la conservación de la existencia. Así, nace el Estado como poder común e irresistible que cuenta con todo el poder para obligar a los individuos a cumplir las normas de paz y así proteger sus vidas.

Ahora bien, dentro del cuerpo político podemos rastrear otras fuentes de temor, con respecto a las cuales Hobbes emite un juicio de valor. Así, en función de la fuente del temor, decidimos recortar el temor a:

1. los poderes invisibles de la religión y los castigos eternos
2. la tiranía
3. las leyes y el Leviatán

3.1 Con respecto a los poderes invisibles (dioses), sostiene Hobbes que son seres imaginados por la confusión entre sensación y fantasía, y el desconocimiento de las causas naturales de los fenómenos (Hobbes, 2014: 85-86). Como dar a lo desconocido una forma como objeto de temor, calma la ansiedad, pues permite precaverse, esto predisponía a la credulidad. Los fundadores de los Estados paganos manipularon el temor a los espíritus, dado que inducía al cumplimiento de los pactos, y adecuaron esas creencias sobre las consecuencias de las acciones a las leyes. Así, generaban obediencia, usando la religión en función de la política, pues a la desobediencia civil le seguiría el castigo divino (Hobbes, 2014: 94-95, 527).

Ahora bien, también sostiene que “si esta superstición, este temor a los espíritus fuese eliminado (...) los hombres estarían más aptos (...) para la obediencia cívica” (Hobbes, 2014: 14), ya que tal temor altera la paz civil cuando es manipulado por hombres ambiciosos y no por el Estado. Como los conceptos de poderes invisibles y espíritus, son indemostrables por la razón o los sentidos, generan sospechas y luchas religiosas, cuando no se teme la espada civil (Hobbes, 2014: 96).

Entonces, si las creencias no quedan en la subjetividad sino que generan acciones, se replica la situación de discordia de la condición de naturaleza. De allí que, para Hobbes, se debe actuar no según lo que uno cree, sino obedecer la razón que establece el soberano (Hobbes, 2014: 369). De lo contrario, afirma, si se permitiera a cada uno seguir su propia imaginación o la de otro, no podría existir ninguna ley y el Estado quedaría disuelto (Hobbes, 2014: 245-246).

Para Hobbes, el orden social se quiebra cuando las creencias impulsan acciones contrarias a la ley y también cuando el poder religioso busca supremacía y se pone por encima del poder civil, apelando a castigos eternos e infierno, ya que el instrumento utilizado por la religión tiene el mismo mecanismo que el poder civil: el temor y por eso ambas generan obediencia. Por ello sostiene:

El mantenimiento de la sociedad civil depende (...) del poder de vida y muerte, y otras recompensas y castigos (...) Es imposible que un Estado subsista, cuando alguien distinto del soberano tiene que dar recompensas más grandes que la vida o de imponer castigos mayores que la muerte (Hobbes, 2014: 370).

De allí, la preocupación hobbessiana por desmontar las ideas sobre castigos eternos y por atacar la distinción entre autoridad espiritual y terrenal, ya que en esta vida sólo es legítimo el gobernante terrenal y, sin él, estalla la guerra civil (Hobbes, 2014: 388).

Por consiguiente, podemos decir que, en los temores religiosos *por lo que* se teme es por la propia alma y la vida eterna. *Lo que* se teme es el castigo divino y el infierno. *A quién* se teme: a los poderes invisibles y a Dios. En cuanto a la fuente de estas ideas, proviene del clero y de algunos ambiciosos de poder, que manipulan las creencias de los hombres para generar desobediencia civil (Ribeiro, 2000).

Ahora bien, para Hobbes: si el objeto de temor se refiere a poderes invisibles, no es más que una palabra sin referente; en cuanto al castigo eterno habría una mala interpretación de las Escrituras; y en cuanto a la revelación, es conocida sólo por experiencia personal, y debe quedar en el ámbito de la conciencia.

Por ello, los temores religiosos son infundados y descansan en una doble irracionalidad: 1) porque es un temor basado en una idea absurda o en la experiencia de alguien que puede mentir, y 2) porque, en vez de salvar al individuo, lo pone en mayor peligro al conducir a la desobediencia y a la muerte del Estado y, ninguna acción que vaya contra la autoconservación, es racional.

3.2 Hobbes sostiene que algunos temen el poder absoluto del monarca por su capacidad de castigar sin el límite de la ley y lo consideran tirano, creyendo legítimo sublevarse. Pero, afirma: “aunque respecto a tan ilimitado poder, los hombres puedan imaginar muchas desfavorables consecuencias, las consecuencias de la falta de él, que es la guerra perpetua de todos contra su vecino, son mucho peores” (Hobbes, 2014: 169). Así, más temible, por su costo, es la condición de naturaleza.

Creer que el temor debe ser a las leyes y no al soberano, que el poder absoluto de matar y dañar es tiranía, que tal poder limita la libertad, que es ilegítimo y que habilita el tiranicidio (Hobbes, 2014: 268-269), constituye para Hobbes un error. Sostiene que sin el poder absoluto del soberano no hay sociedad civil porque no hay obediencia (las leyes, sin la espada del soberano, no pueden dañar al infractor (Hobbes, 2014: 555); y *libertad* quiere decir no encontrar obstáculo para hacer lo que tiene voluntad de realizar (Hobbes, 2014: 172), lo cual no es incompatible con el temor al soberano.

Por ello, afirma que sostener la rebelión es irracional y que se deben eliminar las ideas grecorromanas de libertad y horror ante la tiranía (Hobbes, 2014: 269) apelando a la razón natural, ya que la prohibición de la rebelión obliga “por virtud de la ley de naturaleza que prohíbe la violación de la fe” (Hobbes, 2014: 276): la obediencia es un acto por temor al castigo, pero también un mandato de conciencia.

Entonces, podemos decir que, en el temor a la tiranía: *por lo que* se teme es la propia vida y libertad; *Lo que* se teme es lo absoluto del poder soberano; *A quién* se teme: al “tirano”. Y se lo teme porque se cree, influenciado por ideas grecorromanas, que hay una pérdida completa de libertad, y que tal poder absoluto no es legítimo. La acción que suscita es la rebelión y la guerra civil, lo cual para Hobbes es irracional. La acción racional es la que genera el máximo beneficio y el menor perjuicio. Como sin poder absoluto el soberano no puede garantizar las condiciones de paz que supone la obediencia, el costo de la rebelión es mayor al que representa el poder absoluto del soberano, ya que implica el regreso al estado de guerra. Por otra parte, es errónea la idea de libertad de los que temen la tiranía.

3.3 Con respecto al temor a la ley y al Leviatán, podemos estructurarlo así: *por lo que* se teme es el propio cuerpo y libertad, *lo que* se teme es el castigo y *a quién* se teme es al soberano. Y se lo teme porque fue creado por mutuos pactos por la multitud, como un dios mortal, para hacer frente al temor al estado en que cada uno representa una amenaza para el otro.

Así, el temor a la ley y al Leviatán es un temor construido racionalmente con el fin de dar seguridad. Implica el pacto por el cual se crea un Estado con todo el poder y autoridad, de modo tal que por temor que inspira dirija todas las voluntades a la paz (Hobbes, 2014: 140).² Tiene la autoridad para dictar leyes que den un marco de seguridad a las acciones, así como la fuerza necesaria para hacerlas cumplir.

² Tiene en su poder la vida y la muerte de los súbditos, no hay poder por sobre él y está por fuera de la ley.

La ley constituye la razón de Estado que todos deben seguir como código común de conducta, pero, dado que las leyes “sin el temor de la pena” serían “palabras vanas” (Hobbes, 2014: 240), afirma Hobbes que debe establecerse un castigo a su transgresión para que esté “la voluntad de los hombres (...) mejor dispuesta a la obediencia” (Hobbes, 2014: 254).³ Ahora bien, “si la pena es menor que el beneficio de la transgresión el fin no se alcanza. La finalidad de la pena no es la venganza sino el terror” (Hobbes, 2014: 256). Es decir, el soberano debe establecer castigos, de manera que el costo de infringir la ley sea mayor al beneficio de su quebrantamiento y que el beneficio de la obediencia sea mayor al costo del desacato.⁴ De lo contrario, si el acto injusto trae más provecho que el cumplimiento, no se logra disuadir el delito (Hobbes, 2014: 241).

Así, el temor es esencial porque puede paralizar las acciones que transgreden la ley: “De todas las pasiones, la que en menor grado inclina al hombre a quebrantar las leyes es el miedo (...) Sin embargo, en muchos casos puede cometerse un delito por miedo” (Hobbes, 2014: 244). Por ello, Hobbes remarca lo injustificado de ciertos miedos que conducen al delito, ya que el hecho de que exista el Estado los hace infundados. Una acción por miedo sólo se justifica ante un peligro inminente de daño corporal o muerte, mientras que la violencia preventiva por el pensamiento que se tiene de la intención de otro o por temor a las injurias y al desprecio ajeno o a ser perjudicado por poderes invisibles, constituye un delito, porque son temores imaginarios y se cuenta con la protección del Leviatán (Hobbes, 2014: 244-245). Así, el soberano establece qué es legítimo e ilegítimo temer, pues media entre los súbditos protegiéndolos a través del temor que él mismo impone: la espada que todos ven y que los iguala en el perjuicio del desacato.

4. Relación temor- obediencia

De lo expuesto, tenemos que el temor al soberano es un temor construido que se entrelaza con el terror a la fuerza y al castigo para generar obediencia a la ley. Porque es temido por su poder, logra obediencia y brinda protección. La desigualdad de poder entre los súbditos y el Leviatán permite confiar en que el otro cumplirá la ley porque la desgracia que reciba,

³ Sobre el respeto de la ley por temor al castigo ver Hobbes (2014: 147-148,285-286).

⁴ “[cumplen] por el temor de algún castigo más grande que el beneficio que esperan del quebrantamiento de su compromiso” (Hobbes, 2014: 118).

si no cumple, es mayor a su beneficio, y conduce a abstenerse de la venganza privada porque se cuenta con la protección del Estado, que castiga a quien daña ilícitamente. De este modo, el Estado eliminaría el temor mutuo entre los súbditos, característico de la condición de naturaleza.

Pero, para ser efectivo, el soberano debe controlar las opiniones de modo que el temor al soberano sea en el orden de la reverencia y el respeto a su poder y no conduzca a rebelarse en su temor a él (tiranofobia) ni que temores religiosos conduzcan a una guerra civil.

Como el temor es una pasión que puede suscitar obediencia, pero también desobediencia según el costo de la situación y la dirección del temor, vemos que su abordaje apunta: 1) a la disuasión de los temores que constituyen un peligro para el Estado, 2) a la afirmación de la legitimidad del temor al Leviatán. Se trata de situar la verdadera fuente del temor en el Leviatán para que sea obedecido por todos y el Estado subsista, ya que la relación entre obediencia y temor está en que se obedece a quien se teme (al soberano y su ley) y por lo que se teme (la propia vida y libertad) en una relación costo-beneficio.

De allí el hincapié de Hobbes en la legitimidad del Estado como única fuente de temor en contraposición a una ilusoria autoridad religiosa autónoma.

El temor único al soberano y a la ley es parte de la racionalidad de lo político. Dado que el Estado tiene como fin la conservación de la vida, se justifica convertir al soberano en *único* objeto de temor con todo el poder para garantizar seguridad a la multitud, a través de la obediencia. A su vez, para lograr obediencia, la acción debe estar gobernada por el temor al castigo consecuente de quebrantar la ley y no debe haber costo mayor (aquí ataca Hobbes los castigos con que atemoriza el poder religioso). Entonces, se asegura el cálculo racional en que lo racional es la obediencia (Branda, 2008), ya que da el mayor beneficio (la seguridad) mientras que la desobediencia generalizada supone el mayor costo: la guerra civil (propiciada por la tiranofobia y los temores religiosos).

5. Consideraciones finales

En este trabajo intentamos reconstruir la relación entre temor y obediencia, dilucidando la lógica detrás del abordaje de los diferentes temores rastreados en el *Leviatán*. Según Hobbes, la acción está impulsada por alguna pasión e idea, y es cuestión vital que la acción sea de obediencia al soberano. Así, el juicio de valor sobre los temores está en función de la autoconservación como criterio de racionalidad. Como la finalidad de todo acto es un bien

para sí mismo (Hobbes, 2014: 108-109), la acción implica un cómputo de la razón, una previsión técnica que toma la forma del temor para evitar las malas consecuencias que podrían resultar de un acto.

Mostramos que la relación entre obediencia y temor se reconfigura bajo eje el cálculo costo-beneficio en relación a la fuente de temor y su idea, y que, por ello, Hobbes pretende disuadir los temores basados en conceptos y fantasías infundadas para que no se desvíe la obediencia al soberano. Habría una diferencia crucial entre el temor supersticioso y el temor dirigido hacia el soberano, pues, mientras que el temor al poder del Estado se basa en una construcción de la razón para la autoconservación (y por ello no es legítima la tiranofobia), el de la religión se basa en la creencia y termina conduciendo a la guerra civil, que es el mayor mal. Así, la disuasión de los temores religiosos y a la tiranía se realiza desde el nivel de sus condiciones y consecuencias para mostrar que lo racional es la obediencia al soberano.

De este modo, reconstruimos la lógica de obediencia única al soberano como parte de la racionalidad del Estado y el rol del temor como clave en la estructuración de la obediencia al *Leviatán*.

Bibliografía

- Bobbio, N. (1992), *Thomas Hobbes*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Branda, C. (2008), “Razón natural y racionalidad política en el *Leviatán* de Thomas Hobbes”, en: *Res Publica*, n.º 20, pp. 67-94.
- Derrida, J. (2010), *Seminario. La bestia y el soberano*, vol. I (2001-2002), Buenos Aires, Manantial.
- Hobbes, T. (2014), *Leviatán o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ribeiro, J. (2000), “Thomas Hobbes o la paz contra el clero”, en: Boron, A. (comp.), *La filosofía política moderna: de Hobbes a Marx*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 15-38.
- Santi, R. (2011), “Metus Revealed. Hobbes on Fear”, en: *Agathos: An International Review of the Humanities and Social Sciences*, vol. II, n.º 2, pp. 67-80.
- Santiago Oropeza, T. (2008), “Pasiones y conflicto: la teoría hobbesiana de la acción”, en: Leyva, G. (ed.), *Filosofía de la acción. Un análisis histórico-sistemático de la acción y la racionalidad práctica en los clásicos de la filosofía*, Madrid, Síntesis, pp. 203-232.

Debates teóricos en torno a la literatura argentina del presente

Nicolás García¹, Juan José Guerra²

1. ¿Literatura del presente?

Cuando se trata de estudiar la literatura argentina del presente, es imposible soslayar la intervención por medio de la cual Josefina Ludmer (2006, 2007) elaboró un diagnóstico del estado actual de la institución literaria, según el cual el ciclo de la autonomía habría llegado a su fin. La postautonomía literaria supone el fin de una serie de prácticas que, en el contexto de la tradición moderna, definían la dimensión institucional del arte y la literatura, y su reemplazo por otras formas aún difusas o en vías de constitución.³ Ahora bien, las tesis de

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: gnicolas.88@gmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: juan.guerra@uns.edu.ar.

³ Por su parte, Reinaldo Laddaga (2006) sostiene que estamos ante la emergencia de una nueva cultura de las artes y la constitución de una nueva ecología cultural, que, en la literatura en particular, se traduce en la transformación del estatuto de lo literario. Estos debates tienen en común la idea de que la literatura ha comenzado a mostrar signos de obsolescencia (Barthes, 2005) y síntomas de algo que comienza a hacerse ausente o que pierde sus contornos precisos (Kozak, 2006). Sin embargo, Sandra Contreras (2010) introdujo una consideración importante al señalar que el debate acerca del fin de cierto estatuto de lo literario equivocaba el camino, puesto que se convocaba una concepción del tiempo cronológico que muy poco tiene que ver con la temporalidad del arte. Para criticar los relatos acerca del fin de la literatura tomó de Didi-Huberman la noción de “supervivencia del aura”, que cuestiona cierto empleo del tiempo que lleva a hablar de “cosas muertas” y “renacimientos” de acuerdo con una concepción de un orden de hechos consecutivos. Propone, en cambio, un tiempo entendido como memoria y reminiscencia, que posibilita

Ludmer no se proponen como tarea realizar una periodización, ya que en el presente subsisten prácticas vinculadas con el ciclo de la autonomía literaria. En consecuencia, el diagnóstico de Ludmer sirve, fundamentalmente, para evaluar aquellos productos literarios que constituyen una nueva escritura situada en las fronteras entre lo literario y lo no literario. En efecto, la autora sostiene que estas nuevas escrituras funcionan en un territorio de afuera-adentro: de la literatura, de la ficción, de la realidad. Una de las características principales de la postautonomía —que, insistimos, constituye una hipótesis conceptual antes que una realidad empírica— es la pérdida del poder crítico, emancipador y hasta subversivo de la literatura, atributos que identificaron a la praxis literaria durante el ciclo de la modernidad. Como parte de este conjunto de transformaciones, lo que debe reformularse también es la tarea del crítico literario, quien ya no puede ejercer su actividad en base al concepto de valor literario.

Para poder leer el cambio en el estatuto de lo literario, es necesario que el crítico piense nuevas categorías y se corra de las que rigieron el sistema de valoración durante el estadio de la autonomía literaria. En este sentido, el texto de Ludmer constituye una propuesta que está dirigida más a la esfera de la lectura crítica que al ámbito de la producción literaria, si bien el diagnóstico es formulado como una descripción de ambos espacios.

En abierta oposición a las tesis vertidas por Ludmer, aunque sin discutir de forma directa con ellas,⁴ Beatriz Sarlo (2005, 2006) publicó dos artículos en los que defiende para la literatura la función que le había sido asignada durante la modernidad. Sarlo considera como un aspecto negativo el hecho de que la literatura actual renuncie, pierda o, simplemente, carezca de la función cognoscitiva y crítica propia del mejor arte del siglo XX. Sarlo sostiene que en la narrativa argentina reciente ha habido una modificación en el modo en que la ficción entiende la historia: se ha producido el pasaje de una línea interpretativa a una

correrse tanto de las ideologías del fin como de las de la restauración. Asimismo, Alberto Giordano (2010) sugiere la posibilidad de que, en vez de pensar que asistimos a un estado terminal de las artes verbales, nos encontremos ante un nuevo avatar de la tensión entre experiencia e institución que mueve la literatura. En este sentido, el momento negativo y destructivo le sería esencial a la literatura.

⁴ Si se presta atención a las fechas, pareciera que estamos incurriendo en un anacronismo, por cuanto mal podría el artículo “¿Pornografía o fashion?”, publicado en 2005, constituir una respuesta al texto de Ludmer, que es del año 2006. Sin embargo, no se trata de establecer cronologías, sino de evaluar en qué medida se contraponen dos éticas de la lectura crítica cuyos nombres son Sarlo y Ludmer, aunque la polémica entre ellas nunca se haya desatado explícitamente.

etnográfica.⁵ La primera surgió en la década del ochenta como un modo de indagar el pasado reciente de la última dictadura militar, en novelas como *Respiración artificial* y *Nadie nada nunca*, a través de un pulso experimental que tomaba sus procedimientos de la literatura modernista del siglo XX. Pero, progresivamente, esa relación entre ficción y experiencia histórica se ha modificado. Dos autores son decisivos para esta transformación: César Aira y Fogwill. De ellos, Sarlo sostiene que “conocen la lengua del presente y cada uno escribe con ella, deformándola o registrándola a partir de un saber preciso. (...) [L]os dos se oponen, desde los ochenta, a que la dimensión interpretativa defina la ficción” (Sarlo, 2006: 2). Por lo tanto, se manifestará en la narrativa reciente un tipo de relación distinto entre ficción e historia, surgido como correlato de los cambios en la concepción de la temporalidad.

En el corpus de novelas que son leídas como “lo nuevo” en la literatura argentina, Sarlo encuentra que: “Las interpretaciones del pasado se reemplazan por representaciones etnográficas del presente” (Sarlo, 2006: 2). El giro etnográfico supone, principalmente, un interés enfocado en el presente, a diferencia de la preocupación por el pasado que caracterizó a la línea interpretativa anterior. Pero ese impulso por el tiempo presente no adquiere un gesto de indagación conjetural, al modo de las novelas que trataban de dar cuenta de la experiencia traumática de la dictadura, sino que, para estas nuevas escrituras, el presente constituye un escenario a representar antes que un enigma a resolver.⁶ Sarlo encuentra un déficit en este tipo de relación que establece la literatura actual con la historia, porque considera que da lugar a textos de escaso valor estético. Son textos signados por una mirada turística, frívola, que describe fragmentos de la realidad, y compuestos por procedimientos que resuelven mal aquello que se resolvía bien en las obras de Aira y Fogwill, o incluso Puig. El siguiente enunciado es programático y sintomático de una moral de la crítica: “Si

⁵ Para una lectura crítica de la postura de Sarlo, cfr. Contreras (2010). Sandra Contreras considera que las lecturas del presente han de interrogarse por la “puesta en cuestión, y hasta la transformación, del estatuto mismo de la literatura hoy, de su concepto y de los valores a él asociados” (2010: 135). En consecuencia, no coincide con el diagnóstico de una supuesta devaluación de lo literario, que se puede extraer del planteo de Sarlo, sino que sostiene que la modificación del objeto necesariamente debe conducir a una transformación de las categorías críticas que sirven para leer esa nueva literatura.

⁶ Esta resistencia a abandonar los presupuestos teóricos de la modernidad literaria tiene sus consecuencias al momento de ejercer una valoración crítica. A raíz del desencuentro de Sarlo con estéticas como las de Alejandro López o Washington Cucurto, Sandra Contreras se pregunta: “¿Cuánto resiste (...) la lectura de una obra hecha desde una lengua ajena —por completo extranjera— a la que la obra inventa?” (2010: 139-140).

ya no se puede hablar de buena o mala literatura, dejemos de hablar de literatura” (Sarlo, 2005: 14).

Por su parte, Florencia Garramuño (2015), quien en un estudio anterior ya había trabajado el concepto de heteronomía,⁷ traza un diagnóstico en el que la literatura y el arte participan de una *expansión* de su campo o medio específico. Se producen, entonces, experimentaciones que exploran una sensibilidad en la que nociones como pertenencia, individualidad y especificidad son continuamente desplazadas. Garramuño se propone “teorizar sobre las numerosas transgresiones y desbordamientos de límites, campos y regiones que exhiben estas prácticas” (Garramuño, 2015: 14). La literatura y el arte habrían ingresado en un estadio definido por el *fuera de sí*, es decir, un momento en el que “las nociones de autonomía y de especificidad no serían suficientes —aun cuando todavía son pertinentes en algunos casos— para describir el paisaje estético contemporáneo” (Garramuño, 2015: 35).

Se puede establecer una semejanza entre los planteos de Garramuño y los de Ludmer, en la medida en que comparten un diagnóstico similar. Pero la diferencia estriba en que Garramuño da cuenta de que esta expansión del estatuto de lo literario no es una novedad, sino que se viene teorizando acerca de la tendencia general de las artes a la inespecificidad desde hace algún tiempo. Rosalind Krauss, quien escribiera en 1983 acerca del campo expandido de las artes,⁸ realiza una defensa del discurso de la especificidad, por considerar que un arte inespecífico carece de potencial crítico. En el campo de los estudios literarios, Marjorie Perloff asume una postura similar a la de Krauss en tanto advierte cierto peligro en plantear que la literatura es una práctica discursiva más entre otras; en ese contexto, recuperar la categoría de literaturidad se vuelve una acción política. Garramuño cita estos dos ejemplos para proponer que en las nuevas experimentaciones literarias que participan del orden de la inespecificidad se vuelve necesario pensar de otra forma el potencial crítico del arte, que ya no está garantizado por la pureza de la exploración formal dentro de los límites de cada lenguaje artístico, sino que se da por medio de la impureza de los cruces disciplinares.

⁷ “Ni arte autónomo ni arte dependiente de lo social, la literatura ya no se define por su relación con lo real o su divorcio de la experiencia, ni tampoco por su representación o reconstrucción de ambos. Se trata de un desconocimiento y una desautorización de esos espacios en tanto esferas diferenciadas; de un desconocimiento de las fronteras entre esos espacios” (Garramuño, 2009: 246).

⁸ “Hace ya algunas décadas, Rosalind Krauss propuso la idea de la escultura en un campo expandido para situar la aparición de un nuevo tipo de obras artísticas que solo podían seguir siendo consideradas como esculturas si la propia categoría se expandía hasta convertirse en una categoría infinitamente maleable” (Garramuño, 2015: 43).

Como parte de los debates acerca de la literatura argentina contemporánea, se produjo en los últimos años una reflexión acerca de las condiciones en que retorna el problema del realismo estético. En el siguiente apartado, nos ocuparemos de relevar estas discusiones que, en buena medida, están vinculadas con las teorizaciones generales acerca del estatuto de la literatura en el presente.

2. Consensos y disensos en las lecturas sobre los nuevos realismos

El propósito claro de las intervenciones críticas a favor del realismo del último tiempo consiste en extraer de la teoría de Lukács las lecciones que permitan destrabar los modos clásicos de leer el realismo argentino y al mismo tiempo pensar nuestra coyuntura actual. La crítica literaria de la última década se ha inclinado por una decidida recuperación de Lukács, desligándolo de cierto sentido común estigmatizador que lo asocia a la figura del teórico ingenuo del reflejo pasivo de la realidad. Tres críticos fundamentales que han contribuido a dilucidar esta cuestión han sido: Nora Avaro, Martín Kohan y Sandra Contreras. En líneas generales, han vuelto a valorar a Lukács por el “formalismo” con el que define con sumo rigor teórico los principios constructivos del arte realista.

Del artículo de Kohan (2005), se destaca la necesidad de rescatar a Lukács, a pesar de su dogmatismo, por su disposición a ofrecer una “definición acotada y precisa” del realismo que permita apreciar “la significación actual de las cabales novelas realistas contemporáneas” evitando un “bautismo precipitado de nuevos realismos”. La discusión más interesante se suscita en lo referido a la interpretación del concepto de “lo típico” y es iniciada por Sandra Contreras. Se pregunta de dónde extraería su efecto de realismo el “tipo” realista, su potencial de representatividad, y en ese sentido, cómo juzgarlo. Ella plantea una disyuntiva entre lo que entiende como posiciones antagónicas acerca del valor cognoscitivo del *tipo*, que quedarían expresadas en los artículos de Kohan (2005) y Avaro (2005). La novela auténticamente realista del momento, según Kohan, sería la que toma como parámetro *la representatividad social*, y para esto, ese efecto de referencialidad el *tipo* lo extraería de su relación con lo promedial. En cambio, desde una visión opuesta, Avaro considera que surgiría del rebasamiento de lo prototípico y “de su distancia existencial con la medianía”, como cree que sucede en la obra de Salvador Benesdra.

La posición de Kohan que supone leer el realismo de Lukács como definido por lo promedial, contaría con un consenso casi absoluto, según Contreras, en la crítica argentina

actual. Que prime como criterio en la definición del realismo lukacsiano la desestimación de los caracteres excepcionales en pos de una tipicidad sin atributos sobresalientes, supondría incurrir en un nuevo malentendido, con respecto a Lukács, aún más grave que el anterior por sus consecuencias. El realismo que apele a lo promedial y piense al *tipo* como prototipo generalizable, llevaría la teoría lukacsiana a su punto menos productivo, al confundir realismo con naturalismo —explica Contreras, basándose en los *Ensayos sobre el realismo*— que entiende el *tipo* como *medianía abstracta*. Así se naturaliza que el uso de una perspectiva narrativa dada por un sentido común generalizado, o el procedimiento de alternancia y confluencia de historias paralelas en un “vértice”, serían suficientes para dar expresión dramática a las fuerzas en tensión en una totalidad social. Contreras con esta reflexión busca refutar el supuesto retorno del realismo que analiza Kohan en novelas como *Vértice* de Gustavo Ferreyra, pero creemos que podría además hacerse extensiva a la novela *Vivir afuera* de Fogwill, ya que Kohan también la menciona como representativa del nuevo realismo lukacsiano, y se compone con el mismo procedimiento narrativo de la multifocalización, que la autora entiende como insuficiente para los fines de captar una totalidad social. En resumen, para adquirir ese carácter revelador que es propio del programa realista —según Contreras, respaldándose en la perspectiva de Avaro— la novela debe rebasar el estereotipo, la convencionalidad de la perspectiva media y eso necesariamente implicará admitir que nuestra tradición realista, nuestro realismo clásico, es inaugurada por Roberto Arlt.

¿Dónde empieza la serie realista en la Argentina? La opción del tipo como medianía daría como resultado la serie del costumbrismo mimético, nuestro boedismo, y su lógica estereotipada que puede terminar en Olguín y Abbate, autores que lee Kohan como auténticamente realistas. Contreras está a favor de “usar” a Lukács y sus intuiciones críticas sobre el realismo para leer la tradición *alta* del realismo argentino, inaugurada por Roberto Arlt, y a partir de esto, pensar el retorno del realismo actual en otra dirección que no sea la asociada al costumbrismo mimético iniciado por Gálvez en la literatura argentina. Solo el “realismo visionario” a lo Arlt estaría a la altura del dogmatismo lukacsiano, no ya porque su literatura fuera comparable en su forma a la de Balzac, sino por haber inventado una forma capaz de captar las tensiones sociales profundas. Esa nueva forma creada por Arlt, Analía Capdevila la asocia a la “visión”, que al afectar el orden perceptivo de la mirada, y de este modo, alterando el reconocimiento a simple vista de los referentes históricos, solo así es capaz de constatar cierta “fisionomía latente” ligada a un devenir histórico. En esa tradición, habría que ubicar al que según Avaro sería su heredero más legítimo, en un salto pronunciado en

el tiempo, Salvador Benesdra. Su acierto radicaría en la asunción de un realismo que carecería de la ambición ingenua de imitar lo real, sino que inventa una forma que a la vez que transfigura los fundamentos de la percepción, abstrae de la realidad “el mapa de sus tensiones” (Contreras, 2006: 6). Se aparta así del verosímil, pero comparte con el realismo clásico la ambición gnoseológica y en ese punto, “formalmente” expresaría una verdad de contenido social.

El aporte fundamental de Contreras, inspirándose en las lecturas sobre las vueltas del realismo en Avaro y Kohan, consiste, primordialmente, en dividir las estéticas realistas argentinas en dos series bien definidas y antagónicas, según donde elijamos situar el momento “clásico”: una tradición *alta* inaugurada por Arlt, y otra serie “deprimida” del costumbrismo mimético, inaugurada por Gálvez y que tienen en nuestro boedismo a sus epígonos, que llegarían hasta la actualidad. Cuando se entiende el tipo lukacsiano como lo promedial, la vuelta al realismo significa, en primer término, negar la pertinencia de la idea de “vuelta”, ya que esa tradición seguiría vigente, en la línea que iría de Manuel Gálvez, pasando por Rozenmacher, Dal Masetto, Asís, hasta Olguín, entre otros. Si hay un retorno genuino a los realismos, es en la línea opuesta de la alta literatura con máximas exigencias formales que inaugura Arlt, sostiene Contreras. La autora suscribe la perspectiva crítica de Avaro y su reivindicación de Benesdra como el último gran realista, y avala la división entre naturalismo pintoresquista (otra forma de hablar de etnografía, o costumbrismo que encuentra la crítica contemporánea post Sarlo) y el llamado “Gran realismo” que con un objetivo siempre revelador tendería naturalmente a neutralizar las tipologías, más allá de todo sociologismo literario. Es interesante la acusación de sociologismo porque indirectamente podría caberle a Fogwill también. Ya hay indicios de esto en la crítica de Sarlo a Fogwill de *La experiencia sensible* donde avala las novelas suyas donde no prima el componente sociológico.⁹ Por último, deja abierta la inclusión en ese posible campo a las literaturas experimentales de Saer y Aira, que en principio compartirían también con la de Arlt una similar ambición realista; aunque termina por no quedar claro los límites de esa

⁹ Sin embargo, en obras como *Vivir afuera* donde sobresale el enfoque etnográfico y la tipicidad se hace muy explícita, quizás, lo que podría despertar el rechazo implícito de Contreras, es verla adscripta a la línea que peyorativamente llama costumbrismo mimético. Tal vez la explicación resida en que no se decida a posicionarlo ni en una ni en otra vertiente, ni la del realismo arltiano ni la de nuestro boedismo, o tal vez oscile entre las dos, como ciertamente opinaría Sarlo, cuando diferencia un realismo de tinte alegórico en *La experiencia sensible* de otro de tipo sociológico que no dice a qué obras remite, pero podría designar a *Vivir afuera*, aunque esto queda en el campo de las conjeturas, no explicitadas por ambas.

categoría “gran realismo” que emplea y no se entiende por qué no podría leerse a otros escritores como Puig o Piglia desde esa misma perspectiva.

Otro aporte crítico importante para el análisis de la vuelta del realismo en la narrativa argentina contemporánea ha sido el de Graciela Speranza. Interesada también en definir los límites de esa noción y su vigencia, implícitamente, se pregunta en qué experimentaciones es legítimo leer una vuelta al realismo, habiendo reconocido como ya impracticable el realismo decimonónico. De manera análoga a la que lo hace Contreras, distingue un nuevo pintoresquismo que entiende como una forma de experimentación no legítima, que documenta la realidad con un espíritu etnográfico *aggiornado* (Casas, Cucurto, López) y como tal, regresivo. Y del otro lado, apuestas estéticas que no niegan la verosimilitud y el sentido (léase: Aira) aun presentando un carácter experimental, desde cierto minimalismo de la percepción. Lo denomina *realismo de superficie*, y se caracterizaría fundamentalmente por la sobriedad de estilo y el carácter desafectado de la percepción.

Entendemos que el aspecto más problemático para la urgencia con que la crítica reciente ha tomado el imperativo de volver al dogmatismo lukacsiano para leer la narrativa del presente, es que estas nuevas variables se apartan del concepto de totalidad lukacsiana. Este tipo de “olvidos”, justamente, la llevaban a plantearse a Contreras su posible motivación histórica y la hipotética necesidad de una nueva definición de lo real en la que ingrese la literatura de Aira y su transfiguración radical del realismo. “¿Y si esa explosión del verosímil fuera la forma que la literatura de Aira inventa para expresar el problema —la ambición— de un salto a lo real, a “lo real” definido de un modo por completo nuevo?” (Contreras, 2006: 8).

A modo de síntesis final, es factible analizar que se percibe cierta oscilación entre una mirada más dogmática de las condiciones del realismo actual, y otra incluso contradictoria que abogaría por un espectro radicalmente más amplio que incluso contemplaría deshacerse de los fundamentos epistémicos que dan lugar a esa teoría (Contreras, Speranza); lo que demuestra el grado de problematicidad que aún despierta el tema: conceptos como “deseo de lo real”, pulsión realista como “deseo de lo imposible”, nos resultan necesariamente vagas en el marco del proyecto de revalorizar el dogmatismo lukacsiano. En un punto, el anacronismo deliberado de Benesdra y el experimentalismo de Aira, no podrían coincidir en una noción tan amplia como la de “Gran realismo”, tan solo porque desde la perspectiva de la crítica “realismo y mediocridad” tenderían naturalmente a excluirse o, parafraseando a Aira, la literatura sería una máquina de invertir y desviar las intenciones mediante el error (Contreras, 2006: 8). En conclusión, vemos como problemática y contradictoria esta

amplitud final del concepto lukacsiano de realismo que posibilite una potencial igualación de estéticas tan disimiles como las de Arlt, Benesdra, Saer y Aira por su aparente desmesura y ambición realista, aunque sea para tergiversarlo y desviarlo de su proyecto inicial, como en el caso de Aira; lo que resulta, como mínimo, aporético.

En resumen, la “desmesura” del uso de la categoría, en este tipo de intervenciones, consciente o inconscientemente, confirmaría lo que críticos como Sergio Delgado entienden como la situación de gran parte de la narrativa actual, la imposibilidad de no considerar una expansión de la categoría de “realismo” a la forma plural de “realismos”, en la que la práctica de escritura realista, por su indeterminación y dispersión, deviene necesariamente personal. A modo de advertencia, cabría destacar que la desconsideración de los parámetros que las mismas obras inventan para leer las condiciones en que se da a esa práctica realista, podría diluir la discusión en una mera disputa estéril entre críticos.

Bibliografía

- Avaro, N. (2005), “Salvador Benesdra, el gran realista”, en: *Boletín/12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, n.º 12, 11 páginas.
- Barthes, R. (2005), *La preparación de la novela*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Contreras, S. (2006), “Discusiones sobre el realismo en la narrativa argentina contemporánea”, en: *Orbis Tertius*, vol. 11, n.º 12, 15 páginas.
- Contreras, S. (2010), “En torno a las lecturas del presente”, en: Giordano, A. (ed.), *Los límites de la literatura*, Rosario, Centro de Estudios de Literatura Argentina.
- Garramuño, F. (2009), *La experiencia opaca. Literatura y desencanto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Garramuño, F. (2015), *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad en el arte*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Giordano, A. (2010), “Presentación”, en: Giordano, A. (ed.) *Los límites de la literatura*, Rosario, Centro de Estudios de Literatura Argentina, pp. 5-16.
- Kohan, M. (2005), “Significación actual del realismo críptico”, en: *Boletín/12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, n.º 12, 13 páginas.
- Kozak, C. (comp.) (2006), *Deslindes. Ensayos sobre la literatura y sus límites en el siglo XX*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.
- Laddaga, R. (2006), *Estética de la emergencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

- Ludmer, J. (2006) “Literaturas postautónomas”, en: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/ludmer.htm>.
- Ludmer, J. (2007), “Literaturas postautónomas 2.0”, en: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/literaturas-postautonomas-2-0-de-josefina-ludmer>.
- Sarlo, B. (2005), “¿Pornografía o *fashion*?”, en: *Punto de vista*, año XXVIII, n.º 83, pp. 13-17.
- Sarlo, B. (2006), “Sujetos y tecnologías. La novela después de la historia”, en: *Punto de vista*, año XXIX, n.º 86, pp. 1-6.
- Speranza, G. (2005), “Por un realismo idiota”, en: *Boletín/12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, n.º 12, 11 páginas.

El límite del objeto, el límite del método: el caso Oriente

Karen Garrote¹

¿Cómo emprender una investigación que tome a Oriente como objeto? ¿Cómo apartarnos del Orientalismo como marco de referencia? ¿Cómo ir más allá de la clásica distinción ontológica y epistemológica establecida entre Oriente y Occidente? ¿Se puede, efectivamente, dejar de tener autoridad sobre Oriente intentando superar el discurso occidental acerca de él? ¿Es posible ir más allá de las limitaciones que el orientalismo propone a la hora de escribir, pensar, o hacer algo relacionado con Oriente? También podemos arribar a la pregunta más compleja de todas: ¿con qué método estudiamos a Oriente? ¿Existe un método para este objeto? ¿El método termina construyendo a su objeto o el objeto se desmarca y hace estallar toda posibilidad de método?

La presente reflexión solo se sirve de interrogantes. Plantea aquellas dificultades ante las cuales me he encontrado a la hora de “enmarcar” este objeto aparentemente inasible. Mi investigación actual parte de la lectura que Roland Barthes hace de Japón (su Japón, lo llamará) a partir de *El imperio de los signos* hasta culminar en sus últimos cursos impartidos en el College de France antes de su muerte. La operación, por demás interesante, que hace Barthes, es la de ir hacia Japón como quien va a la búsqueda de determinados rasgos que le permitan llegar a este objeto como se llega a lo otro, a lo diferente, a un sistema de símbolos completamente ajeno al conocido. Lo que Barthes busca es la posibilidad de una diferencia, un cambio dentro de los sistemas de siempre, apelando a la lectura y al desgarramiento que le provoca el

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: karengarrote@gmail.com.

adentrarse en un Japón ficticio, por él mismo inventado. Y este Japón inventado lo deslumbra, provocando en él y en sus lecturas, una revolución, un giro inesperado. Barthes sale de sí, se despliega en su exterioridad, y lo que retorna es la posibilidad de pensarse “entre” una dispersión de signos.

Si esta operación barthesiana es o no un método, es o no una nueva plantilla para leer a Oriente, es o no una salida, creo, será difícil de responder, pero, al menos, pondrá en crisis una serie de metodologías tenidas por ciertas a la hora de investigar ciertos objetos enrarecidos, inmanejables, malditos.

Comenzar

Lo primero es situarnos, siempre. La operación barthesiana se enmarca en un contexto histórico, geográfico y cultural. Resulta por lo tanto una comodidad epistémica referirnos al trabajo y derrotero emprendido por otro: investigar la experiencia ajena nos sitúa en el espacio de la tranquilidad que no conlleva riesgo alguno. Pero no estamos en Francia, ni en el *College de France*, ni somos Roland Barthes. Estamos en la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina. Es diciembre y hace calor.

En el año 1994 ingresé a la carrera de Filosofía. También comencé a practicar artes marciales, y poco a poco mi interés por Oriente pasó de ocupar un lugar periférico a ocupar un lugar central. Estudiar japonés e ir a Japón formaron parte de mi imaginario durante esos años. La bibliografía a la cual podía acceder en esa época era más bien escasa, por no decir prácticamente nula. Cada pequeño libro viejo y amarillento era un hallazgo en medio de la nada. Internet apenas asomaba. Había que esperar turno en el cyber para poder acceder a un mundo que tardaba horas en bajar. Pero era maravilloso. Y fue maravilloso empezar a descubrir Oriente a través de una pantalla. Todo era más tangible y asequible que en los viejos libros de la Biblioteca Central. En el final de Cultura Clásica el profesor Daniel Torres me dijo que debería contactar a Fernando Tola y Carmen Dragonetti, los más grandes especialistas en estudios de la India en nuestro país. Yo no sabía nada, pero quería saberlo todo. Trataba de rendir cada final buscando un posible contacto con Oriente. Casi todos eran reacios a ese mundo desconocido. Algunos pocos me lo permitieron, como el profesor de Filosofía Antigua Raúl Iriarte, a quien atormenté con un final sobre Heráclito y Oriente a través de la lectura de Aurobindo.

Era difícil estudiar Oriente tan al sur. La embajada de Japón fue una especie de refugio en esos años. La biblioteca era fantástica y de difícil acceso. Después de varias visitas y de tomar apuntes de los textos me permitieron llevar los libros a una fotocopidora cercana (luego de dejar mi dni de rehén en la embajada, claro). Aún conservo las fotocopias de dos de los cuatro tomos de Haiku de Blythe en inglés. Los congresos de Haiku organizados por el Instituto Tozai también fueron un puente, un respiro en medio de tanta tarea de búsqueda titánica. Luego llegaría el descubrimiento de las becas, también a través de la embajada. Parecía un imposible. Pero casi tangible, casi, casi, real. Estudiar japonés, lograr que se dicte un curso de japonés en nuestra Universidad. Aplicar a la beca. Dos veces, en medio de la crisis del 2001. Buscar una universidad en Japón que me admitiera. Buscar antes, en una maraña de nombres impronunciables aún y especializaciones, un tutor que acepte dirigirme. Todo esto a través de una internet que se tomaba sus tiempos. Cientos de mails a cientos de docentes de distintas universidades japonesas. Hasta que finalmente, Sakiko Kitagawa, de la Universidad Imperial de Tokyo, la más prestigiosa de todas, aquella en la cual estudiaron todos los emperadores, escribió: “claro, estaré encantada de recibirla”.

Lo que vino después, no forma parte de este relato. Porque lo que interesa en esta instancia y contexto es el antes y el después. Cómo comenzamos, cómo llegamos, pero lo más importante: cómo se sigue. Los accesos cambiaron, la información se viralizó, los especialistas empezaron a emerger, otras universidades (la nuestra incorporando la primer cátedra de Filosofía Oriental en un plan curricular) comenzaron a incluir estudios sobre Oriente.² Sin embargo, siguen existiendo barreras y dificultades a la hora de dedicarnos a estudiar temáticas relacionadas con Oriente. La barrera fundamental es la idiomática. Si uno quiere dedicarse a estudiar Asia debe conocer la lengua correspondiente. Las lenguas asiáticas, debido a su

² Algunos de los centros de investigación relacionados con los estudios sobre Asia en nuestro país son los siguientes: Escuela de Estudios Orientales de la Universidad del Salvador, Programa de Estudios Africanos y de Medio Oriente de la Universidad Nacional de Córdoba, Grupo de Estudios del Este Asiático del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, Observatorio de Asia Central del Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo, Centro de Estudios sobre Corea-Argentina de la Universidad de Buenos Aires, Programa de Asia-Pacífico del Centro Argentino de Estudios Internacionales del Departamento de Asia y el Pacífico de la Universidad Nacional de La Plata, Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África en Argentina ([ALADAA](#)). La cátedra Historia de la Filosofía Oriental que forma parte del plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur, a cargo de los docentes Guillermo Goicochea y Karen Garrote. Para una mayor información acerca de esta temática véase el artículo de Matías Chiappe en: <https://lalineadechape.wordpress.com/2017/09/21/instrucciones-de-uso-para-estudiar-oriente/#more-1525>.

dificultad, requieren mayor tiempo y estudio que el de cualquier lengua europea. En nuestra universidad se dictaron dos talleres de idioma japonés hace varios años, y no volvieron a repetirse. El dictado fue una actividad extracurricular. En el mes de noviembre de 2014 se firma un convenio entre la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de nuestra universidad con el Instituto Confucio dependiente de la UBA (ICUBA) para establecer una sede y punto de enseñanza de la lengua y cultura china denominada Aula Confucio (ACUNS), de cuyo dictado participo, como un paso previo al funcionamiento de una futura sede del Instituto Confucio en nuestra ciudad. Este curso forma parte del programa de idiomas que funciona en nuestra universidad. Considero que sería de suma importancia que a futuro las distintas carreras de la universidad comenzaran a reconocer la lengua China como parte de los planes de estudios. Lo mismo con cualquier otra lengua asiática cuyo dictado pudiera llegar a incorporarse. Antes de finalizar mi carrera me vi en la obligación de rendir los exámenes de inglés e italiano como lengua extranjera, habiendo iniciado estudios de japonés debido a la especialización que había elegido... paradojas.

Seguir

A la hora de buscar un marco teórico para una investigación en el campo de las ciencias humanas, nos encontramos con la imposibilidad a la que alude Agamben en *Signatura Rerum*:

Quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene luego de la práctica. Es decir, se trata de pensamientos de algún modo últimos o penúltimos, para discutir entre amigos y colegas, y a los que solo legitima una gran familiaridad con la investigación (Agamben, 2010: 9)

El método, además, comparte con la lógica la imposibilidad de “estar del todo separado del contexto en el que opera. No existe un método válido para todos los ámbitos, así como no existe una lógica que pueda prescindir de sus objetos” (Agamben, 2010:10) Es interesante destacar el planteo que hace Agamben en torno a lo que él denomina “cautela arqueológica”: toda reflexión sobre el método debería incluir esta cautela que supone retroceder en nuestro propio recorrido y ver el punto que ha quedado oscuro, sin tematizar.

Sólo el pensamiento “que no esconde su propio no-dicho, sino que de manera incesante lo retoma y lo desarrolla, puede pretender eventualmente ser original” (Agamben, 2010: 10).

Si a esta problemática sumamos el objeto de investigación “Oriente”, definir una metodología que se aparte de las limitaciones que el orientalismo propone a la hora de escribir, pensar, o hacer algo relacionado con Oriente, e intentar, además, superar el discurso occidental acerca de él, se transforma en una tarea de lo más compleja.

La investigación de posgrado a la cual me he abocado en el último tiempo tiene que ver con mostrar de qué modo Roland Barthes se apropia de un constructo como es Oriente, y en particular Japón, para intentar desbaratar el universo simbólico occidental. En un segundo momento se intenta mostrar cómo ese constructo le permite a Barthes, en una primera etapa, acceder a un reservorio de rasgos y a un sistema simbólico totalmente diferente al occidental que le posibilitará realizar una operación revolucionaria en el marco de los sistemas simbólicos occidentales tradicionales. En una segunda etapa, el sistema Japón elegido por Barthes operará en el propio autor una transformación en su escritura y producción. A partir del análisis barthesiano en torno al *haiku* japonés se observará, por un lado, el pasaje de la *theoria* y del momento estructuralista, de lo simbólico y real, a lo diverso y lo imaginario (Link, 2009); y por otro lado se cristalizará el descubrimiento y la posibilidad de renunciar a la idea de lo general y de la duración occidental, para dar paso a lo particular y contingente como modos de existencia (Sarlo, 2005: 22).

No es nuestro propósito hacer un recorrido por la totalidad de la obra barthesiana buscando todas las alusiones a oriente y a Japón (son numerosas) a modo de enumeración descriptiva, sino más bien detenernos en aquellas alusiones que sean realmente pertinentes al cuerpo de la investigación propuesta. La pertinencia tendrá siempre que ver con la aparición de un quiebre, de una cesura que quede instalada como marca posibilitadora de un nuevo modo de entender o leer ese oriente y ese Japón que Barthes pondrá a funcionar como un reservorio de signos vacíos y diferentes a los occidentales y tradicionales. Se trata de conmovier, en el marco de la cultura occidental, la fantasía de que el lenguaje significa y que el significado es importante, y, para ir mucho más lejos, se trata de quitar las bases que conforman la autoridad de la cultura occidental y su discurso considerado como verdadero.

La idea es poder determinar si esta operación barthesiana es o no un método, es o no una nueva plantilla para leer a Oriente. Más allá de que se pueda o no dar una respuesta a este interrogante, poner en crisis aquellas metodologías tenidas como verdaderas a la hora de investigar determinados objetos será más que suficiente en esta instancia.

Bibliografía

Agamben, G. (2010), *Signatura Rerum. Sobre el método*, Barcelona, Anagrama.

Barthes, R. (2005), *La preparación de la novela*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Link, D. (2009), “La comunidad de los ausentes”, en: *Revista Ñ*, suplemento del diario *Clarín* del 15 de noviembre. Recuperado de http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/11/15/_02040229.htm.

Sarlo, B. (2005), “Prólogo”, en: Barthes, R. (2005), *La preparación de la novela*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Problemática de los pueblos originarios en Argentina, exploración a través de nuestros PGI

María Mercedes González Coll¹

1. Introducción

El objetivo de esta ponencia es comunicar y discutir la deriva en el desarrollo de nuestras investigaciones desde 1994 hasta la fecha sobre el tema de las relaciones interétnicas criollo-indígenas, entre el Estado, representado aquí por la República Argentina y el mundo indígena que habitó y habita en la actual Argentina.

Esta deriva cubrió hasta la fecha un total de 15 Proyectos de Grupos de Investigación (PGI), de los cuales los dos primeros me contaron como integrante y los posteriores como codirectora o directora, siendo su duración variable según la propuesta entre uno y cuatro años, implementados todos con evaluación externa y financiación desde la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Sur,² menos dos plurianuales donde la evaluación y financiación correspondió al Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (Fondecyt-Conicyt) de la República de Chile, desde la Universidad de la Frontera y me contó como investigadora extranjera.³

¹ Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: mgonzalezcoll@uns.edu.ar.

² Proyectos PGI SGCyT Universidad del Sur. 1996/2017- Ver Sigeva Proyectos I+D

³ Proyecto de Investigación FONDECYT - CONICYT N° 1960808 -(1996; 1997; 1998)- Rca. de Chile Co-investigadora extranjera. Director responsable: Dr. Jorge Pinto Rodríguez.

En todo grupo humano las manifestaciones culturales se caracterizan por la manera de relacionarse los unos con los otros: sexualmente, en la familia, en el grupo de próximos, en la sociedad que los contiene, entre sociedades diferentes.

Las relaciones humanas gobiernan las acciones cuyos resultados son manifestaciones generalmente llamadas "formas o sistemas de vida": tipos de asentamientos, modos de subsistencia, enterramientos, ceremonias de culto, etc.

Cuando en un territorio determinado interactúan pueblos, etnias o parcialidades con diversidad cultural, estamos en presencia de relaciones interétnicas.

Estas relaciones, según sean las variables procesuales de poder-dominación/ complementariedad-mutualismo, pueden ser pacíficas o violentas y dan lugar a distintos fenómenos culturales de reinterpretación, mixigenación, novedosas etnogénesis, sincretismo, aceptación, rechazo e inclusive generación de identidades virtuales.

En los últimos tiempos (podemos datarlo desde las últimas décadas del siglo XX y finalización de la guerra fría) lo étnico aparece atravesando el centro de todo intento de interpretación social, no porque se descubra como problema reciente, sino porque pareciera haberse formalizado la conciencia antropológica sobre sus reales dimensiones e importancia, lo que ha llevado a la enunciación de teorías de la etnicidad.

Ha recobrado importancia la ubicación de los actores y sus discursos; sus acciones y sus conflictos; sus esperanzas y sus frustraciones.

2. Escalones del desarrollo

Este bagaje teórico nos permite pesquisar con mayor grado de verosimilitud las relaciones interétnicas del pasado, sobre todo cuando nos referimos a procesos sobre territorios por esencia conflictivos como son los referidos y gestados en las móviles líneas de frontera durante los primeros 50 años de vida independiente del estado nacional argentino (Bechis, 2011).

Traspassando epocalmente la frontera, se pretendió analizar, desde diversas perspectivas de abordaje, los discursos políticos, sociales, económicos y pedagógicos sobre la inter-tenicidad, para reconstruir el universo de relaciones reales entre el Estado- Nación y los Pueblos Nación originarios.

Con tal finalidad se exploraron preferentemente la casuística y los instrumentos de homogenización empleados en la construcción del Estado y las formas y espacios de

resistencia de los pueblos originarios, contrastando en estas primeras etapas los conceptos de Estado – Nación y Pueblo- Nación; Frontera y Frontera Étnica.

Con respecto a los Pueblos Originarios de América nos interesó precisamente pesquisar la conducción hacia la exclusión y ninguneo en las respectivas naciones americanas y explorar cuáles variables han estado actuando para promover a sus dirigentes a recuperar y cobrar su actual protagonismo.

En esta instancia fue necesario acudir en lo posible, según el tipo de información que íbamos reuniendo y contrastando, al análisis comparativo con los procesos similares que se desarrollaron en otros estados nación decolonizados y sus pueblos nativos.

En la medida de lo posible construimos un doméstico banco de datos con esta información para ser posteriormente utilizada en las unidades de análisis, especialmente fuimos girando la propuesta de investigación a lo relativo a la legislación y gobierno, educación, interculturalidad, vivienda, salud complementaria y turismo. Realidades todas que en los últimos decenios parecen marcar la agenda de las comunidades originarias, tanto rurales como urbanas. Nuestra pretensión fue y es ir construyendo un marco intercultural, en lo posible participativo en lo referente a las políticas públicas que puedan proactivar o postergar el desarrollo sin perder la esencia en las comunidades originarias. La idea final en todas las partes de este proceso de investigación y aprendizaje es en última instancia la construcción de un marco intercultural y metodológico que contemple y promueva autogestivamente la iniciativa desde los propios usuarios.

Los temas tratados en un principio se refirieron precisamente a la problemática y el proceso desencadenante de las relaciones interétnicas en situación de frontera étnica, ese mundo indígena que hacia el fin de la colonización española, tras las guerras de la independencia se vio subsumido en el proceso de emergencia de los nuevos estados republicanos cuyos límites y pretensiones no coincidían con sus concepciones sobre las tierras-territorios tradicionales y /o ancestrales. En el caso de nuestro país, de norte a sur y de este a oeste muchas parcialidades y naciones indígenas quedaron divididas, separadas tras las nuevas fronteras internacionales declaradas por los nuevos estados modernos poscoloniales. Un proceso semejante al que ocurrió y ocurre en el África subsahariana, tras el proceso de decolonización

Ejemplifico algunos casos gruesamente: Aymara entre Bolivia y Argentina; Guaraní entre Paraguay y Argentina, Mapuche entre Chile y Argentina.

Nuestra sociedad en general, ideologizada por la política liberal, hegemónica desde finales del siglo XIX, hizo todo lo posible para ignorar su profunda naturaleza originaria indígena y en consecuencias sus problemas.

Se observa desde el nacimiento mismo de la república la construcción de los argumentos que justificaron la política de exterminio, hacia los pueblos originarios.

Los nuevos dirigentes que disputaban, prestigio, poder y tierra a los hombres naturales de la tierra, les importaba integrar a la producción estatal y volcar su producción a la división internacional del trabajo de esa tierra hasta ese momento poblada, transitada y producida por el indígena, quien irá siendo excluido por distintos medios como sujeto de derechos.

Este pensamiento no solo se imponía desde la política y la economía estatal, se transmitía desde los entes formadores de ciudadanos, como la educación y casi inconscientemente se fue interiorizando y naturalizando en los argentinos el pensamiento de la inexistencia de habitantes originarios, o a lo sumo eran conducidos a ser contemplados como cosa anacrónica del pasado, vergonzante y molesta, o como bucólica y museística muestra de un folclore popular desvalorizado.

Ya sea por la crisis del modernismo, los cambios internacionales, y fundamentalmente las nuevas generaciones de dirigentes indígenas que comienzan a organizarse en sus reclamos y visibilización, comienzan a ganar espacio y protagonismo por lo menos en el papel, las declaraciones y la conciencia cada vez más fuerte de ser considerados sujetos de derecho pleno y no meros objetos de estudio de la ciencia, del clientelismo político, o piezas del folclore

Una muestra de lo afirmado es que en los últimos decenios, con la restauración de la democracia, se han sancionado una serie de leyes que enuncian, resguardan y fortalecen a las organizaciones indígenas en la lucha por sus derechos humanos, civiles, políticos y en general enuncian un mejoramiento de su calidad de vida: nos referimos a la Ley 23302 [1985]; a la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas; a la implementación del Registro Nacional de Comunidades Indígenas, registro de comunidades y territorios (RETECI - RENACI) respectivamente), a las reformas de las constituciones de los distintos estados provinciales incluyendo artículos que respeten los derechos indígenas [proceso efectivizado entre 1989 y 1998]; y coronando este proceso a la incorporación del artículo 75, inc. 17 de nuestra Constitución Nacional [1994]. Este proceso incluye además un abanico de leyes nacionales sancionadas pro indígenas en las que se adoptan una serie de convenciones, convenios y declaraciones de organismos internacionales que hacen que nuestro país tenga un corpus legal al respecto comparativamente avanzado en relación a otros estados americanos.

Sin embargo la realidad demuestra que no siempre se traduce en una transformación de las condiciones de exclusión en que se encuentra la amplia mayoría de las comunidades indígenas.

Esta cuestión y sus concomitantes han sido el tema de nuestras investigaciones y reflexiones en los últimos 25 años.

El enfoque aquí empleado, implica una visión histórica antropologizada o una visión antropológica historizada, necesariamente interdisciplinaria; y la estrategia de pesquisa empleada es la propuesta por la Nueva Etnohistoria.

Según la doctora Martha Bechis (2008), quien acuñó el término, la Etnohistoria como estudio de pueblos sin historia o sin documentos escritos por esos pueblos sobre su historia, ya no cabe en ningún rincón de la academia. Propone revisar y superar viejos conceptos para llegar a lo que consideramos el campo de la Nueva Etnohistoria.

La Nueva Etnohistoria diseñaría un campo de conocimiento que consiste en el estudio del proceso histórico de interacción retroalimentadora o dialéctica hegemónica entre alteridades sociales colectivas, creadas, modificadas y eventualmente disueltas por ese mismo proceso.

La Etnohistoria que se llama Nueva quedaría definida como el estudio de un proceso histórico de interacción dialéctica hegemónica entre alteridades sociales colectivas creadas, modificadas y eventualmente disueltas por este mismo proceso (Bechis, 2010).

Tanto su unidad de análisis como su campo total se encuentra en toda la historia humana hasta la actualidad.

En resumen, para Occidente todo cambio en él mismo es producto de su yo. De esto se trata al considerar al otro solamente como un etno en el sentido esencialista de sociedades sin historia. Este tratamiento de etno para el otro no occidental parece ser parte del repertorio occidental expresivo relativo al interés de la conquista o manejo de recursos económicos frente a un todo general surgido de su política hegemónica. Desde esta unidad de análisis propuesta, el conflicto entre alteridades es central en este estudio, como el conflicto que determinó la frontera étnica en nuestro país durante el siglo antepasado.

3. En un principio fue una frontera

Como ya hemos afirmado se comenzó por buscar el origen del conflicto, por eso las dos primeras propuestas tienen que ver desde la perspectiva etnohistórica con la reconstrucción de las relaciones interétnicas en la región y la cultura de contacto a partir de la exploración de la vida cotidiana de la Frontera Sur y la peculiaridad de la emergente cultura fronteriza producto del contacto interétnico

Los estudios sobre la vida cotidiana desde el conflicto permitieron vislumbrar las pendulares relaciones políticas entre el mundo indígena y el Estado, así como también sus alianzas y rivalidades en ambos espacios transcordillera, tanto en el Puelmapu como en el Gulumapu, mutuamente articulados.

Los parlamentos, Trawn, las ceremonias, los tratados nunca cumplidos, las estrategias defensivas, la resistencia, esto permitió profundizar los diversos problemas de esta complicada relación.

El tipo de relación entre los Pueblos indígenas y el Estado republicano siempre estuvo directamente vinculada con los espacios que entreabrieron los gobiernos democráticos y negaron los gobiernos de facto, pero aún en las administraciones democráticas los derechos de los pueblos originarios fueron más declarativos que reales. Ni política, ni económica, ni socialmente fueron incorporados a la sociedad republicana como actores con identidades étnicas diferentes respetadas. Las políticas públicas al respecto, iban dirigidas a su disolución, a su decoloración.

Sin embargo en el transcurso del siglo XX, no se dio la deculturación esperada, por el contrario se gestó un tipo de resistencia doméstica, al interior de la familia, que permitió hacia el final del siglo encontrarnos con identidades étnicas fortalecidas en muchos casos y la reconstrucción de memorias étnicas en otros.

Por todo lo afirmado someramente estamos en condiciones de declarar el fin de toda concepción integracionista la que es remplazada por un nuevo enfoque de respeto a la diversidad cultural.

Interesó explorar a partir de la posibilidad de estas reconstrucciones la voz indígena invisibilizada históricamente, y el dilema actual de la aparente aporía entre identidad y la globalización.

Se prosiguió el tema residual de la frontera y las relaciones interétnicas a la sociedad del siglo XX, en Argentina y Chile.

4.El problema de la tierra.

El problema omnipresente y sin resolver al siglo XXI continuó siendo la tierra comunitariamente en propiedad.

Ésta es la cuestión básica tras la que se encolumnan todas las reivindicaciones de los pueblos y organizaciones indígenas en nuestro tiempo.

Se trata de buscar respuestas científicas al problema de la complicada relación entre los pueblos originarios y las administraciones estatales (Bechis, 1999), a pesar de todas las leyes que los amparan para finalmente vislumbrar, analizar, y denunciar la más perfecta política de estado antiindígena que modeló y modela la mentalidad del ciudadano medio a través de la educación, los medios de comunicación, los textos estatales y para estatales, las redes sociales etc.

En la mayoría de los títulos de propiedad indígena en el caso que los tengan, no se respetó los territorios jurisdiccionales de cada comunidad y en la mayoría de los casos se entregó solo una parte pequeña de los efectivamente dominado y poseído.

En segundo lugar, no se respetó las formas de transmisión, ocupación y uso de la tierra indígena, se realizó por familias, no se reconocieron cada uno de los potreros poseídos por familias y no se aseguró la permanencia del uso extensivo sobre extensas praderas. Usualmente se les obligó a la reducción drástica de sus tierras a un uso del suelo de subsistencia precaria.

En la actualidad las comunidades indígenas rurales aún conservan porciones de tierras en áreas que fueron parte de sus territorios ancestrales. Estas tierras las poseen como propiedad constituida en base al derecho del Estado-Nación y en muchos casos como ocupantes de terrenos sin título vigente, encontrándose una gran cantidad de hectáreas de tierras inscriptas a nombre de particulares o del fisco.

Respecto de la categoría de tierra, ésta asumió usualmente el carácter de fiscales, baldías, vírgenes o mal explotadas donde era preciso se introdujera la civilización y el progreso.

La tierra asumía entonces sólo un valor especulativo, para los Pueblos indígenas poseía y posee un profundo sentido que trasciende lo meramente productivo, aunque este aspecto sea el principal de la subsistencia y reproducción social y económica, la tierra no solo da el alimento, sino también sentido de identidad y pertenencia, permitiendo la sobrevivencia cultural y la manutención de las prácticas religiosas. La tierra es de igual manera el principal argumento en la resistencia y de reivindicación.

Las categorías de *territorio*, *propiedad* y *tierra* tienen distinto sentido, contenido y vigencia para el Estado y para los Pueblos Originarios. En esta perspectiva la reconstrucción de los territorios tradicionales requiere en cuanto a la base material de asentamiento y dominio de estas tres categorías, que se conjugan de distinta forma dependiendo del caso de que se trate y de la particular manera en que las comunidades que le han sido enajenados sus antiguos dominios territoriales.⁴

⁴ Documentos preparatorios para relevamiento. Ley Nacional 26160. INAI, 2006.

5. Componentes de los territorios tradicionales

Los territorios tradicionales constituyen una categoría que da cuenta de los espacios habitados por pueblos indígenas o una parte de éstos, que poseen por característica, encontrarse delimitados por hitos geográficos reconocidos socialmente por una o más agrupaciones de una misma etnia o de otra distinta. Estos territorios son valorizados por los pueblos indígenas, al asignarle un contenido político, económico, social, cultural y religioso.

La dimensión política, se expresa como jurisdicción territorial, gobernada por un representante de la comunidad, regida por normas y leyes propias, cuyos grados de autonomía e independencia territorial están determinados por factores y momentos históricos

El valor económico es aquel necesario para la reproducción y subsistencia de la comunidad o Pueblo.

La valoración indígena de cada espacio productivo que se relaciona estrechamente con las características ambientales que éste tiene, ya que allí se encuentran los recursos necesarios para su subsistencia y desarrollo.

La dimensión social del etno-territorio se vincula a la población indígena que lo habita, la cual se da una organización no solo para ocuparlo de acuerdo a normas, derechos y obligaciones de sus miembros, sino que se construye un ordenamiento que posibilita su uso y aprovechamiento.

Es de especial relevancia la organización social del espacio en base a las relaciones de parentesco, es decir, la pertenencia de los linajes al uso y aprovechamiento de territorios, determinados por la tradición y la herencia, que es reconocida por el conjunto de la comunidad.

La dimensión cultural de territorio indígena conforma una variable de especial importancia pues la toponimia se refleja no solo en la lengua, sino también la cosmovisión de la comunidad indígena. El espacio geográfico cultural contiene a su vez una dimensión valorativa de toda la vida natural y en general de las fuerzas de la naturaleza.

La perspectiva religiosa de los Pueblos indígenas de su territorio, es una dimensión que vincula lo divino con lo terrenal, dentro de él se construyen o erigen lugares sagrados. Quizás, una cuestión que ancla a los Pueblos o Comunidades indígenas a un territorio, es un aspecto religioso vinculado al paso que se produce con la muerte, de espacio terrenal a otro distinto pero donde el ritual funerario y el lugar escogido para enterrar los cuerpos, construye otro espacio sagrado en el territorio que da pertenencia, al igual que el lugar en que se nace.

La delimitación de sus límites y fronteras requiere de la consideración integrada de todos sus aspectos; políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos expresados en el

territorio como espacio multidimensional en que la perspectiva antropológica-histórica es de fundamental importancia para la comprensión y reconstitución de estos espacios jurisdiccionales indígenas.

La consideración de los aspectos políticos-territoriales desde una perspectiva histórica permite reconstituir los espacios ancestrales y a su vez comprender la situación actual en que se encuentra esta dimensión jurisdiccional de los indígenas sobre su territorio. Ello a su vez posibilita comparar los antiguos dominios con los actualmente poseídos, comprender los procesos de reducción de los ámbitos político-territoriales, comparar los deslindes y entender las demandas de las comunidades por recomponer sus antiguos dominios, cuestión que está presente en la memoria colectiva, en los mapas mentales del territorio de cada comunidad, y refrendado en numerosa documentación, permitiendo deslindar y re-delimitar el territorio político jurisdiccional.

El espacio cultural se delimita en el territorio a partir de los elementos más genéricos como la toponimia que denomina los lugares en lengua indígena connotándolos de sentido, y va especificando los lugares elegidos para los encuentros de la comunidad de carácter festivo o religioso. Es necesario precisar entonces, que los espacios culturales pueden ser más extensos que el territorio de una comunidad, cuando trascienden sus deslindes para conjugar el sentido colectivo de múltiples comunidades, o son compartidos como patrimonio común indígena.

La delimitación religiosa del territorio se vincula preferentemente al área de congregación de comunidades (espacio-territorio sagrado).

6. Logros

Durante este largo tiempo transcurrido logramos abordar problemas teóricos, relacionados con lo intercultural, aplicados a proyectos de educación, derecho consuetudinario, propiedad intercultural, medicina tradicional, familia indígena, saberes tradicionales y medio ambiente.

Esto nos encaminó a incursionar en temas de turismo intercultural, semiótica de las imágenes, ecología, oralidad, tierra, vivienda, corresponsabilidad civil, análisis de la necesaria participación activa de los pueblos en todo proyecto que los involucre, abandonando todo tipo de paternalismo y actitud clientelar.

7. Una reflexión final

Para que estos, como tantos otros proyectos de igual o mayor valor de semejante temática, sean eficaces, debemos trabajar para desterrar de nuestra sociedad todo atisbo de racismo por que tras la apariencia de una sana sociedad donde no cabe el racismo, se ocultan las fauces del lobo racista, como lamentablemente lo observamos en los últimos tiempos, cuando disparado un episodio, se cae la máscara de la supuesta amplitud.

Y debemos tener en cuenta que:

Todas las Doctrinas, Políticas, Prácticas

- ❖ Basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas
- ❖ Que aduzcan razones de origen
- ❖ Nacional
- ❖ Racial
- ❖ Religioso
- ❖ Étnico
- ❖ Cultural

Son racistas

- ❖ Científicamente falsas
- ❖ Moralmente condenables
- ❖ Socialmente injustas
- ❖ Jurídicamente invalidas

Bibliografía

Proyectos de investigación contemplados en esta propuesta

Proyectos PGI SGCyT Universidad del Sur. 1996/2017- Ver Sigeva Proyectos I+D

Proyecto de Investigación FONDECYT - CONICYT 1960808 —(1996; 1997; 1998)— Rca de Chile Co-investigadora extranjera. Director responsable Dr. Jorge Pinto Rodríguez

Textos y Documentación

Bechis, M. (1999), “Unidades de análisis, identidades e historicidad en el estudio del pasado del pueblo Mapuche en el siglo XIX”, en: González Coll, M. M. (comp.), *Viejos y nuevos estudios etnohistóricos*, Bahía Blanca, Ediuns.

Bechis, M. (2008), “Piezas de etnohistoria del sur sudamericano”, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

Bechis, M. (2010), *Piezas de etnohistoria y de antropología histórica*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

Bechis, M. (2011), “Interethnic relations during the period of nation-state formation in Chile and Argentina. From sovereign to Ethnic. New School for Social Research, 1984”, en: *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, vol 1, n.º 2.

Documentos preparatorios para relevamiento. Ley Nacional 26169. INAI, 2006.

**El futuro llegó hace rato.
Realismo y distopía en *Varadero y
Habana maravillosa* de Hernán Vanoli**

Agustín Hernandorena¹

¿Cómo se inscribe el futuro en la literatura? A partir de los conceptos de realismo y distopía (o anti-utopía), propongo abordar los relatos que componen *Varadero y Habana maravillosa* (en adelante: *VHM*) que instalan una mirada apocalíptica del futuro más o menos inmediato, aunque suene contrafáctico, a partir de una regresión a las décadas de los noventa y al 2001, desde la ejecución de una atmósfera realista que se nos presenta aparentemente rígida y conflictiva, pero de la que emerge una dimensión limitante con la ciencia ficción.

Ilse Logie, Geneviève Fabry y Lucero de Vivanco en *Los imaginarios apocalípticos en la literatura hispanoamericana contemporánea* (2010) observan una radicalización de la conciencia de un apocalipsis posible y efectivo en Latinoamérica a partir de las experiencias traumáticas del siglo XX y vinculan este fenómeno con el *posapocalipsis*. Las pensadoras belgas puntualizan que el carácter posapocalíptico de un texto no solo se sitúa en la temática del enunciado, sino que también se plasma en el plano de la enunciación:

Para este tipo de acontecimientos, *qué decir* es impensable sin el *cómo decirlo*, en el caso de que decirlo sea posible. El problema del *cómo* no sólo es formal, también es

¹ Agustín Hernandorena (1984) es Licenciado en Letras por la *Universidad Nacional del Sur* y docente de la cátedra de Literatura Argentina II (UNS), Depto. De Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: ahernandorena@gmail.com.

ético: *cómo decirlo* implica disponer de estrategias que permitan asentar la *legitimidad del decir* (2010: s/p).

El objetivo de este trabajo² es realizar un recorrido por los textos para dar cuenta de la tensión a la que son sometidos el realismo y la ciencia ficción creando un nuevo modo de rescribir el presente, de inventariar el futuro en el lenguaje de la literatura; a su vez, de literaturizar el presente en un futuro incierto e incómodo. Sin embargo, *VHM* le da una forma siniestra al futuro, porque sin dejar de circunscribirse al presente de la narración, lo hace en un pasado más o menos inmediato, el 2001 “sin exagerar un gramo al contrario de lo que pasa en la mayoría de las novelas y las películas sobre distopías”, en palabras de Violeta Gorodischer, que agrega:

El futurismo es, de esta manera, solo una excusa para poner en evidencia algo que todos sospechamos desde algún tiempo: las ciudades (el mundo) se están volviendo un poco extrañas. El turismo como forma prototípica de conocer otros lugares y otras personas —presente en casi todos los cuentos— y la técnica como mediación permanente entre nosotros y lo que nos rodea (“A la larga la relación con la tecnología es una cuestión de fe”, escribe Vanoli) parecen estar encargándose de ello. Freud decía que siniestro es aquello familiar que, de pronto, muestra un costado oculto. *Varadero y Habana maravillosa*, en este punto, tiene bastante de siniestro (2010: s/p).

¿Qué es el realismo, entonces? Fredric Jameson afirma que el realismo no es tan solo una poética de género, es la modulación y el vector de percepción de una articulación imposible —y por ello mismo necesaria— entre narrativa y totalidad. La noción de “realismo literario” se arquea por eso sobre una vacilación efectiva entre sus simultáneas y contradictorias exigencias estéticas y epistemológicas (Crespi, 2015: 19). Lo real es un verdadero escenario de lodo en el que sus propios preceptos lo exceden, lo desbordan y lo saturan hasta las infinitas posibilidades de arqueo que permite la alucinación. Josefina Ludmer propone que:

² El siguiente artículo de investigación resulta de un trabajo más amplio que incluye un corpus mayor de narrativa argentina contemporánea y todavía se encuentra en la construcción de un aparato teórico que lo sostenga. Además, de *Varadero y Habana maravillosa* (Tamarisco, 2009) de Hernán Vanoli, el devenir de esta investigación incluye *Fisher y los refugiados* (17 grises editora, 2016) y *Los desquiciados* (HD ediciones, 2017) de Nicolás Guglielmetti, *El loro que podía adivinar el futuro* (Nudista, 2012) de Luciano Lamberti y *Un futuro radiante* (Random House, 2016) de Pablo Plotkin.

La literatura es una práctica sin imágenes y por lo tanto, en el mundo actual, es la práctica minoritaria por excelencia. Es lengua pura sin una imagen: tiene que ser minoritario por la cultura, los modos de circulación y todo lo que recibimos todo el tiempo. Por eso la lengua de estas prácticas literarias [me refiero a *Varadero y Habana Maravillosa* de Hernán Vanoli] se hace visual. Sin metáforas trata de mandar a cosas que uno puede ver, puede alucinar, justamente, porque la dominante es la imagen. Siendo una práctica que carece de imágenes se esfuerza por generar algún tipo de visualidad (2010: s/p).

El realismo literario también da lugar a la perversión, a la creación alucinatoria y, así todo, no pierde su anclaje; todo lo contrario, al desbordar lo real, lo resignifica y lo reviste de mayor verosimilitud. ¿Cómo comprender sino, algunos acontecimientos históricos inmediatos sin dar cauce al desborde de lo real? Maximiliano Crespi refuerza esta idea:

El realismo infame que practican autores como Carlos Godoy, Federico Falco o Luciano Lamberti no promueve ni el encantamiento formalista ni la recreación imaginaria. Rechaza todo afán de exuberancia declamatoria y todo servilismo pedagógico, y hace pie en un principio constructivo que afirma la incertidumbre ahí donde se prescribe —el rodeo impersonal ratifica el síntoma— un consenso (2015: 29).

VHM es un compilado de tres cuentos extensos y una novela corta. Sin embargo, no hay nudos que se traben entre las distintas tramas narrativas, no los hay porque no nos obliga a preguntar qué pasó o cómo llegamos hasta acá. Los cuatro textos proponen voces en primer plano, o son protagonistas o testigos con capacidades omniscientes. La densidad del lenguaje se regula constantemente con la especificidad de la trama.

El escenario realista resulta fraudulento, asistimos a la adulteración de las creencias y el sistema de valores está puesto en crisis. Así es el “realismo infame” que navega entre las orillas de lo imaginario y lo real, sin desvanecerse en ninguna. Franquea la opacidad con cinismo y sinceridad.

Podemos sumergirnos en los cuatro relatos de *VHM* sin necesitar que nos expliquen por qué hay un virus, quiénes son los sujetos de La Central, qué pasa con el agua, qué son esos bebés que quiere traficar Eugenia y por qué los gesta, qué pasó con el sexo en el Caribe, o por qué hay una serie de refugiados que resisten en los galpones.

Están ahí los barbijos, el olor de los castores, una ciudad fantasma que aloja marchas, piquetes y fuerzas de seguridad. En todos los textos hay una sensación angustiante de que el mundo es otra cosa de la que conocíamos: la *normalidad* estalló. La angustia de una

metrópoli posapocalíptica, de la Argentina revolucionaria frente al poder de los enemigos de siempre, una relectura política en el caos que reivindica a las masas populares.

En el primer relato “Funeral gitano”, la desaparición física del líder popular. La mirada turística, snob y menemista³ de esos personajes del cuento que lleva el nombre de la novela, sobre la Cuba castrista y la liberación sexual caribeña. En “Eugenia volvió a casa” es el regreso a la patria de una exiliada de la nación en crisis, una licenciada en Administración de Empresas que fue mucama en Europa, como los exilios forzados de los argentinos en el apocalipsis económico de 2001 post-menemismo. En “Castores”, los europeos civilizados que vienen a hacer una especie de “villa tour”, para comprender cómo se vive en América Latina, en los galpones y cómo se lucha desde la resistencia. Estos turistas fetichizan la acción aparentemente revolucionaria, porque su objetivo radica en hacer un documental para lograr posicionarse socialmente con la miseria sudamericana.

¿Qué es el futuro, entonces? Una idea, un concepto. El futuro es la porción de la línea temporal que todavía no ha sucedido, es una conjetura que bien puede ser anticipada, predicha, especulada, postulada, teorizada o calculada a partir de datos en un instante de tiempo concreto. En la literatura se utiliza para imaginar cómo va a ser el mundo, cómo van a cambiar las relaciones entre los humanos, qué puede suceder con las ciudades, los territorios, el clima, etc.

En el futuro literario, y en especial dentro del género fantástico o de ciencia ficción, hay catástrofes, apocalipsis, revoluciones, desastres ambientales y climáticos. Sin embargo, ¿acaso los tsunamis, la explosión al unísono de los teléfonos celulares, los terremotos, los derrames de petróleo, el ántrax, la paranoia sobre la gripe A, la que atravesamos hoy con el COVID-19 no parecen sacados de una obra de ciencia ficción? ¿Acaso *1984* no anticipó “Gran Hermano”? ¿Acaso “Black Mirror” no está conjeturando lo que va a pasar mañana? ¿O exagerando lo que está pasando ahora? Entonces, ¿qué es la ciencia ficción? ¿Es escribir sobre robots, sobre naves espaciales, sobre inteligencia artificial? ¿O escribir hoy desde mañana? Claudio Dobal, a propósito de *Fisher y los refugiados*, acierta cuando apunta lo que puede trasladarse sin reservas a *VHM*:

[...] Las partes del presente y del pasado que se relatan en la novela [...] en donde el narrador se sirve de un cierto registro realista para hablar de lo que pasa y pasó, usando el

³ Entre otros aportes sobre lo que significó el cambio de paradigma ideológico cultural que atravesó la clase media en la Argentina, durante los sucesivos gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999), llamados popularmente “la década menemista”, propongo la indagación de *La sociedad excluyente* de Maristella Svampa (2005).

lenguaje del hoy, de los medios de comunicación, de las redes virtuales y de todo al mismo tiempo. Un registro que, sin advertencias previas y sin narrar los motivos, es violentado, e invadido por un relato de ciencia ficción, por una visión postapocalíptica y desoladora de lo que viene. Porque *Fisher y los refugiados* también bosqueja un posible futuro de esta ciudad que pierde su nombre, como también pierde sus referencias. Un futuro espantoso, al cual no queda claro cómo se llega o si hay forma de evitarlo. Un futuro que, también, [...] tal vez no sea tal. Un futuro que, aunque verosímil, tal vez sea solo parte de una alucinación deformante y paranoica de ese desquiciado narrador [...] (2016: 4-5).

¿Acaso caminar por las calles de Buenos Aires o Bahía Blanca durante los días de diciembre de 2001 no resultaba un escenario de ciencia ficción? ¿Esquivar balas de goma, y de fuego, no parecía salido de una novela futurista? ¿El presidente escapando en helicóptero? ¿Los saqueos? ¿Los cacerolazos? ¿Y los cinco presidentes en una semana? Literatura de anticipación o realidad ficcionalizada. Y si todo eso que se anticipa sucede, está sucediendo, ¿en qué punto estamos? El desborde de lo real, lo que se derrama de los bordes.

En el primer cuento, “Funeral Gitano”, hay un virus dando vueltas, hay una marcha, hay un funeral. La ciudad es un escenario desdibujado, donde una comunidad organizada, La Central, gestiona y distribuye antibióticos. Asistimos a una relectura de la política de izquierda, de las agrupaciones políticas orgánicas. El escenario de *lo real* se asume extrañado, el que los personajes habitan, circulan y actúan en una atmósfera de supervivencia. No interesa qué es el virus, sino que las relaciones humanas, la vida y la muerte están signadas por su presencia. Y, además, interesa comprender cómo una situación de poder de uno de los personajes, un poder intrascendente, se utiliza para llevar adelante una venganza.

En esta misma dirección, no importa el escenario, podría ser en cualquier tiempo o espacio. Está la represión policial, la marginalidad, están las drogas, las organizaciones políticas. Está el desabastecimiento de alimentos. Están los punteros ambientales del futuro.

Si lo deseamos es “2001: Odisea en el espacio” estilo *berreta*, en una Buenos Aires estallada desde las ventanas de un tren que termina en Retiro, desde las calles de San Telmo, desde la Plaza San Martín. Beatriz Sarlo inscribe la literatura de Vanoli en la noción de “hiperrealismo documental” donde se proyecta una zona de irrupción concreta, en que se cristaliza el proceso etnográfico como marca indeleble de lo contemporáneo.

En el relato que da título al libro tenemos a un grupo de turistas argentinos en Cuba, dos familias que deciden liberar su sexualidad en el Caribe, una escena que recuerda a *Trainspotting*, mirados con cierta distancia por una de las hijas de esas dos familias algo ¿menemistas? Podemos pensar en una escena emergente de la década de los noventa: disfrutan

de las comodidades del Caribe en pleno “uno a uno”. El lujo y el gasto desmedido de dos familias argentinas que nunca recorren la ciudad, se quedan cómodas en la excentricidad del *all inclusive*. Observan el Caribe desde la ventana. ¿Cuánto de nuestra subjetividad está signada por la segunda década infame?

El elemento desestabilizador, fantástico o extraño, es justamente el tema de la sexualidad, que no se termina de explicar y que hace de ese viaje a Cuba un tour de tensión constante en las escenas que tiene la narradora y la hija de la familia Cúper. Y sobre todo el pasaje en que la narradora impone distancia con los sujetos que observa, hasta con cierto desprecio por esa vida aburguesada y de liberación que llevan sus padres y los Cúper en el Caribe. Esa mirada trasunta una crítica que es superficial, una lectura de época que no profundiza y no polemiza con su propia concepción de clase.

[...] y cuando me asomo sin hacer ruido descubro a papá vestido con un slip de cuero negro y tiradores hechos con cadenas. Forcejea con un tipo completamente desnudo al que no tardo en reconocer como Mario Cúper. No sé si lo que más me impresiona es comprobar que los dos tomaron la pastilla y tienen una verga incipiente, que mi padre tenga un amante sado-maso o lo falsa que me resulta esa pelea (Vanoli, 2009: 67).

“Eugenia volvió a casa” también tiene una voz femenina, y esta vez el elemento distintivo surge sobre el final, aunque todo el tiempo intuimos que algo extraño sucede con la hermana de la narradora. Resulta asimilable a cualquier historia de regresos, de parientes que vuelven, con esa sensación de que nunca se fueron, de que están cambiados y para nosotros siguen siendo los mismos, y que en realidad no, son otros y nos perdimos el cambio y ahora que son distintos, no sabemos cómo abordarlos, aunque en el fondo nos unen las mismas cosas de siempre, las mismas complicidades, el mismo afecto, el mismo pasado, los mismos conflictos.

No existe una resolución en clave, hay una apertura a crear una nueva humanidad: las de las mucamas. Ludmer destaca en la construcción discursiva de *VHM* la ausencia de adjetivos: el futuro desde el presente (o el futuro presencial) carece de calificativos, la destrucción y la afirmación de la humanidad se crea en la singularidad, en el conflicto, en la igualdad. Una vez más, el narrador nos arrastra al escenario de lodo en que ningún elemento se sostiene por si solo si no es la literatura como cimiento: no importa qué sino cómo se construyen los hilos que traman la verdad de un mundo incierto, incómodo y fugaz.

Estoy en una película de terror y mi hermana es la protagonista. Quiero morirme de una vez, que esto termine de pasar, quiero salvar a mi familia. Euge se estira y agarra lo que

acaba de parir. Mientras veo cómo arranca a mordiscones los diamantes, sus dientes manchados de sangre prometen que van a regalarme uno, pero tengo que ayudarla a recuperarse, porque cada vez que alumbra pierde toda la energía y hubo compañeras suyas que murieron de tanto parir (2009: 89).

Y en el final irrumpe la *nouvelle*: “Castores”. Un relato de largo aliento que podría funcionar escindido del resto, donde están condensados algunos de los temas anteriores: la familia, la atmosfera exótica, el escenario apocalíptico, el turismo cuasi antropológico, la intriga, la tensión sexual, la violencia explícita y contenida (porque están los golpes entre Fernando y el remisero), la represión policial, y la sensación de que entre los dos hermanos en cualquier momento se termina de complicar y el negocio de la agencia de turismo apócrifa se desvanece. Hasta la última escena, donde se confunde la realidad, la locura, lo fantástico, lo imaginado y nos quedamos con expectativas de una continuidad.

“Castores” es la perversión total de una Buenos Aires apocalíptica con una gran masa de la población encerrada resistiendo en los galpones, dos hermanos que intentan sobrevivir a la crisis económica montando una empresa de turismo apócrifa y tres turistas europeos que miran Sudamérica con la extrañeza de los primeros viajeros a América.

(...) Fernando les tradujo hasta que el noticiero pasó a un móvil donde por accidente parece que habían encontrado los cuerpos de una familia entera emparedada en una casa de té camino a los galpones de la parte este, donde de chicos íbamos mucho con nuestros viejos y ahora estaba abandonada y a la venta desde hacía varios años. La confirmación de la amenaza de contaminar el agua desparramó un malestar casi instantáneo y los turistas fueron a acostarse sin decirnos qué iban a hacer (2009: 122).

Por momentos, la amenaza. En otros, la certeza de que el mundo, al menos en el plano nacional (porque como la nieve fosforescente en *El Eternauta*, el estado apocalíptico es en Buenos Aires, no en Nueva York), está por ser azotado por los obreros que preparan el ataque y controlan el devenir de las cosas. Por momentos percibimos la demolición total de la humanidad desde el microcosmos real y, a la vez imaginario, de los hermanos que guardan el fantasma de la madre en el altillo, porque no pueden despegarse de la tragedia, sino colectiva, personal de haber quedado varados en el mundo con las armas de la supervivencia.

Una vez más, el guiño a la decadencia de 2001; otra vez, es inevitable, porque significa sobrevivir reconvirtiendo los patrones del engaño: el europeo se traga los espejitos de colores y se juega la vida en el terreno revolucionario del mundo de los obreros como una lectura

alternativa a la salida de la crisis: ¿y si nos hubiéramos resistido en las fábricas, en los galpones para sostener el poder del pueblo amenazando el *poder real*?

Es un modo de recobrar lo real en la ficción a través de la literatura, como una odisea posible hacia el espacio pretérito próximo.

Bibliografía

Crespi, M. (2015), *Los infames*, Buenos Aires, Momofuku.

Dobal, C. (2016) (inédito), “Presentación del libro Fisher y los refugiados”, Bahía Blanca.

Fabry, Geneviève; I. L. y de Vivanco, L. (2010), *Los imaginarios apocalípticos en la literatura hispanoamericana contemporánea*, Bern, Peter Lang.

Gorodischer, V. (28 de junio de 2010), “Hernán Vanoli - *Varadero* y *Habana maravillosa*”.

Reseña web. *La Nación*, En línea: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/hernan-vanoli-varadero-y-habana-maravillosa-nid1279562/>. Fecha de acceso: 13 de abril de 2017.

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

Ludmer, J. (12 de mayo de 2010), “La escritura es una práctica política”. Entrevista on-line.

Eterna Cadencia, En línea: <https://www.etercadencia.com.ar/blog/libreria/martes-de-eterna-cadencia/item/la-escritura-es-una-practica-politica-2.html>. Fecha de acceso: 13 de abril de 2017.

Sarlo, B. (2012), *Ficciones argentinas: 33 ensayos*, Buenos Aires, Mardulce.

Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente*, Buenos Aires, Taurus.

Tomas, M. (23 de octubre de 2014), “Un verdadero relato salvaje”. Artículo. *La Nación*, En

línea: <http://www.lanacion.com.ar/1737850-un-verdadero-relato-salvaje>. Fecha de acceso: 13 de abril de 2017.

Vanoli, H. (2009), *Varadero y Habana maravillosa*, Buenos Aires, Tamarisco.

Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización: originalidad y avances

María J. Irisarri¹, María De Aduriz², Claudia Uzarralde³, Daniela Milano⁴, Dévora I. Eliosoff¹, Lucy Pelliza¹, Franco E. Menichelli⁵,
Luis Pites⁶, Pablo Pessolano², Lucía A. Díaz¹

Introducción

Las transformaciones suscitadas por la implementación del neoliberalismo en el país a nivel general, y en Bahía Blanca en particular, han provocado, -entre otras consecuencias-, que la población tenga oportunidades de acceso diferenciales a toda clase de recursos urbanos (Groisman, 2010: 432). A esto se sumó un contexto de internalización de las relaciones económicas, financieras, culturales y políticas entre las naciones conocido como la globalización, que ha complejizado el panorama. Las grandes ciudades se han transformado en un espacio privilegiado para la valorización del capital, modificándose tanto su lugar en el entramado de

¹ Departamento de Economía (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: mjirisa@criba.edu.ar, devoraeliosoff@yahoo.com.ar, lucy.pelliza@uns.edu.ar, lucia.diaz@uns.edu.ar.

² Departamento de Ingeniería, (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: amaduriz@criba.edu.ar, pablopessolano@gmail.com

³ Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires, Argentina, correo electrónico: lebenstriebe@hotmail.com.

⁴ Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina, correo electrónico: danielamariamilano@gmail.com.

⁵ UCA-FLACSO, Buenos Aires, Argentina, correo electrónico: femc84@gmail.com.

⁶ Departamento de Geografía (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: pitesarq@yahoo.com.ar.

los Estados-nación y la región, como las configuraciones socio-espaciales de cada una de ellas (Segura, 2014: 2).

Este doble proceso, incrementó las disparidades existentes e incluso generó nuevos tipos de desigualdad. Recientemente ha cobrado importancia el tratamiento de las desigualdades sociales en el espacio.

La ciudad de Bahía Blanca, ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, es un espacio social de complejidad donde han tenido lugar dinámicas locales y globales de notoria fluidez.

De acuerdo a este contexto, en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur se conformó en 2017 un Proyecto de Grupo de Investigación con miembros de distintas disciplinas (Sociología, Historia, Ciencias Políticas, Arquitectura, Economía, Psicología y Agrimensura), dedicado al análisis de distintas cuestiones que vinculan al espacio bahiense con la desigualdad social, utilizando teoría de la sociología urbana.

La intención del presente trabajo es argumentar la originalidad de la propuesta de investigación de este PGI y sus principales avances.

Conceptualizaciones en torno a las nuevas desigualdades sociales urbanas

La desigualdad es un tema que aunque no es novedoso, ha despertado interés recientemente tanto en la población como en los círculos académicos (Kessler, 2014: 16-7),⁷ dando origen a numerosas investigaciones en el ámbito intelectual, pero también a reflexiones en la vida cotidiana, llegando a elaborarse diferentes significaciones del término. Como privación de uno o varios elementos (ingreso, consumo, bienes materiales, etc.) o condiciones (bienestar, capacidades, desarrollo, etc.), depende, en definitiva, de la idea que cada sociedad tenga acerca de esa situación en un momento determinado, de los criterios que se asignen para medir sus grados y de la tolerancia que muestre cada grupo ante determinadas carencias existentes.

Toda desigualdad, supone en última instancia una negación al principio de igualdad, concepto que como señalan Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallón, cuando no está

⁷ Al respecto, Gabriel Kessler agregó que en ciertos momentos de nuestra historia, la desigualdad parecía haber desaparecido y aun naturalizada, pero en la actualidad, eso ya no sucede: la desigualdad importa a las sociedades y mucho. Con respecto a los círculos intelectuales, elucidar las causas, los engranajes y las consecuencias de la desigualdad, fue una de las principales promesas de las ciencias sociales latino-americanas de las últimas décadas, con mayor o menor fortuna en sus resultados.

correctamente precisado, está vacío de sustancia. Es algo que en general cualquier sociedad aspira alcanzar, es una proyección hacia el futuro, desde distintas apreciaciones, donde se busca compensar el peso del pasado para hacer menos desiguales las condiciones del mañana (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 108).

Desde los inicios de su historia moderna, tal como especifica Alain Touraine (1998:15), la democracia se ha basado en la esperanza de un futuro mejor:

Durante dos siglos o más, la idea democrática ha sido inseparable de la de revolución o de un conjunto de reformas profundas que habrían permitido eliminar los obstáculos interpuestos al ingreso en una sociedad moderna que fuese al mismo tiempo organizada racionalmente, capaz de tutelar los intereses correctamente entendidos de cada uno y socialmente justa en cuanto establecida sobre un principio absoluto de igualdad.

Pero este modelo de sociedad producía individuos similares, no iguales. En efecto, como amplía el autor, lo que era universal, era un derecho general e incluso natural, tal como se enunciaba en el primer artículo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, donde se proclamaba que los hombres nacían y permanecían libres e iguales en sus derechos, añadiendo enseguida: las distinciones sociales podían ser fundadas sólo sobre la utilidad común (Touraine, 1998: 15-9). Se combinaba así la desigualdad social (de hecho) con el principio de igualdad política (de derecho). El modelo clásico había permitido que las reivindicaciones obreras se desarrollasen y que el Estado interviniera en la vida económica, pero —en algunas ocasiones—, cuanto más fuerte resultaba esta intervención, más criticada era.

Luego de la crisis de 1929 que puso en jaque el *laissez faire*, el modelo de estado interventor (Estado de Bienestar que tomó fuerza en la posguerra hasta aproximadamente 1970), se encargó de regular las desigualdades sociales, incluyendo, homogeneizando, distribuyendo la renta para proteger a la sociedad y la economía, mediante la acción del Estado (Mallimacci, 2000: 389). Como resume García Delgado (1998):

Fue esa respuesta, que enfatizó las dimensiones del mercado internistas de la economía, de intervención estatal para enfrentar la crisis, de promoción de derechos sociales y que instrumentó políticas de integración de conjunto de la población al sistema político, la que terminará por constituir la matriz estado céntrica que caracterizará a América Latina durante este período (46).

Simultáneamente, un grupo pequeño de ideólogos nucleados en torno a Frederic Von Hayek, preocupados por el futuro del mundo luego de la Segunda Guerra, comenzó a criticar la construcción del Estado según el modelo de la socialdemocracia o el Keynesianismo, al sostener que se basaba en la premisa falsa con consecuencias nefastas para la economía de mercado y la civilización mundial en su conjunto: suponer que la igualdad era buena y podía ser la base del progreso social. Atilio Borón cuestionó que para la corriente neoliberal que empezó a imponerse lentamente, la desigualdad debía poner en marcha el principio de la emulación social, que hacía que aquellos que era “desiguales” y los que sufrían sus consecuencias, al ser acicateados por la desigualdad, trataran de progresar, mejorar y esforzarse para de esa manera llegar a obtener aquello que apreciaban. Por eso, eran defensores de la no intervención del Estado y tomaban como bandera que la igualdad no era buena. Manifestaban que había una desigual distribución de bienes, de riquezas y de oportunidades, pero nadie era responsable de eso. Era natural e inevitable. Argumentaban que al intervenir los gobiernos, solo agigantaban la desigualdad (Borón, 2000: 380-81).

La alta inflación, la crisis fiscal, la pugna distributiva, la apertura de las fronteras y la crisis del petróleo de mediados de los 70, pusieron en crisis el modelo de Bienestar y consolidaron la idea neoliberal de un Estado “mínimo”, descentralizado, privatizado, “desmantelado”, subordinado al mercado.⁸ Los cambios más significativos provocados por esta nueva ideología pudieron verse claramente al inicio de los década del noventa. Particularmente en la Argentina, la Ley Nacional 23698, permitió llevar a cabo un proceso sin precedente que hizo retirarse al Estado de sus funciones tradicionales y dejó muy disminuido su papel planificador. Perdió poder como organizador exclusivo del territorio nacional dejando su lugar en manos privadas, con un interés de maximización de ganancias y acumulación de capital.

Las transformaciones suscitadas por la implementación de estas políticas instalaron nuevas problemáticas (como el aumento de las desigualdades sociales, la desocupación masiva, la precariedad laboral, la vulnerabilidad, la exclusión, la segregación, entre otras) y modifican las bases de la estructura social. Estos cambios no fueron acompañados por redes de contención ni centros de formación o reconversión laboral, ni tampoco por medidas gubernamentales en la materia que compensaran los efectos negativos de este proceso (Svampa, 2004: 14).

⁸ Los tres procesos más relevantes fueron la descentralización de la gestión, la transferencia hacia el mercado de funciones relativas a la provisión de bienes y prestación de servicios (privatización) y la focalización, entendida como la definición de canastas básicas de bienes y servicios para aquella población, que por su vulnerabilidad, debe ser atendida por el Estado (Chiara *et al.*, 2005: 15).

La ampliación del arco de reivindicaciones de aquellos que quedaron desprotegidos por la puesta en marcha de este nuevo modelo, pusieron al descubierto las dificultades experimentadas por los actores sociales y políticos tradicionales (sindicatos, partidos políticos, burocracias públicas), para dar respuesta a estos nuevos reclamos (Vila, 1996: 15-6).

A esto se sumó un contexto de internalización de las relaciones económicas, financieras, culturales y políticas entre las naciones conocido como la globalización.

Las formas actuales del capitalismo y la globalización, incrementaron las disparidades existentes e incluso generaron nuevos tipos de desigualdad.

Desigualdades antaño aceptadas o no advertidas, por considerarse transitorias o circunscriptas a trayectorias individuales, según el patrón de principio de igualdad legitimado por el contrato social, se volvieron ahora intolerables (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 87). En la actualidad, se amplió la percepción de las desigualdades a las que se podría calificar de tradicionales, pero también se extendió el campo de análisis, lo que modificó en profundidad la percepción de las diferencias en la sociedad. Hicieron su aparición nuevas desigualdades, que procedían de la recalificación de diferencias dentro de categorías a las que antes se juzgaban homogéneas. Si bien por la esencia capitalista de nuestra sociedad, el ingreso había sido uno de los rectores de la desigualdad, aparecieron nuevos temas como la igualdad de género, el dispar acceso a la tierra, la violencia doméstica, el aumento de la inclusión educativa o el reconocimiento de nuevos derechos en la Constitución de 1994.

Recientemente ha cobrado importancia el tratamiento de las desigualdades sociales en el espacio. Coincidimos con Kessler que no puede haber superación de la desigualdad de los habitantes sin modificar las disparidades de los lugares que habitan, tanto en relación con la concentración de las riquezas y el desarrollo desde una perspectiva integral, como en los déficit de infraestructura; así como tampoco sin una regulación de ciertos procesos económicos que afectan a distintas regiones, capaces de producir al mismo tiempo, riqueza, desigualdad y exclusión (Kessler, 2014: 203-4).

A raíz de la necesidad de atraer inversiones extranjeras directas, los países compitieron por captar capitales para poder equilibrar sus cuentas. Este proceso implicó el desmantelamiento de los marcos de regulación colectiva desarrollados en la época del Estado Benefactor y la afirmación de la primacía del mercado, en función de nuevas exigencias del capitalismo (Svampa, 2005: 51). Como afirmaron Josefina Vaca y Horacio Cao, esta política se tradujo en una manera diferente de concebir el espacio geográfico nacional, que desplazó la idea de un modelo global de territorio subsidiado desde el Estado nacional a la de “territorio eficiente”. En consecuencia, la viabilidad o inviabilidad de las economías regionales pasaron a medirse

en función de la tasa de rentabilidad. Dicha política mantuvo las asimetrías regionales preexistentes, al tiempo que conllevó la crisis y desaparición de actores sociales vinculados al anterior modelo (Vaca y Cao, 2006: 106).

Se puso en práctica un “mercado de los lugares” (Tomadoni, 2016) donde no todos han tenido la misma valoración.

En la escala local, también se observó la desigualdad. Loic Wacquant (Wacquant, 2007: 15) habló de los condenados de la ciudad para referirse, desde una perspectiva sociológica, a aquella marginalidad producto del nuevo régimen de relegación socio espacial y de cerrazón excluyente (en el sentido de Weber como conjunto de procesos a través de los cuales un colectivo restringe el acceso a las posibilidades sociales o económicas que existen en un dominio dado) que se ha cristalizado en una urbe actual. Sus miembros usaron como argumentos ciertas características reales o virtuales de un grupo para tratar de excluirlos (raza, lengua, credo, el lugar de origen o extracción social, la ascendencia, la capacidad económica, el domicilio, etc.). Si bien en la sociedad estadounidense, los criterios han sido raciales, los estudios urbanos señalaron que en las ciudades de América Latina, predominó la segregación en base a criterios socioeconómicos.

Las empresas extranjeras y las nuevas clases de profesionales transnacionalizados obtuvieron cada vez más derechos a operar en las ciudades gracias a la desregulación progresiva de las economías nacionales. Estos se convirtieron en algunos de los nuevos usuarios de la ciudad que marcaron profundamente el paisaje urbano. En el otro extremo, se ubicaron aquellos que perdieron derechos y que incluso, en algunas circunstancias, apelaron a la violencia urbana para pedir la reivindicación de los mismos (Sassen, 2013: 162).

Originalidad de la propuesta

En líneas generales, los estudios sobre el espacio urbano de la década de los 90, tendieron a aceptar mecánicamente los postulados acerca de la globalización, de las nuevas formas del capitalismo y su impacto en la ciudad. En los últimos años, estas investigaciones han sido puestas en cuestión, resaltando el modo específico en que las distintas localidades se insertan en los procesos internacionales.

Los contextos urbanos se constituyen así en ámbitos de la acción espacial concreta, donde las decisiones (estatales y/o privadas) de distinto nivel escalar (global, nacional, regional y local) se manifiestan y se materializan.

Tomamos el concepto de “estructura-acción situada” de Anthony Giddens quien supone una teoría social integradora y superadora de las dicotomías que paralizan la reflexión y la articulación entre práctica y teoría. La acción a que se refiere corresponde a sujetos situados, produciendo una dimensión espacio temporal (con historicidad y territorialidad propia) contenidos en una estructura, pero con un margen de autonomía que promueve una visión optimista de las posibilidades de intervención. Hablar de acción como proceso implica percibir el espacio como proceso, como siendo (Giddens, 1995: 40-1).

El espacio, aparece como un elemento significativo de la acción humana, como un patrimonio común de la Sociología, la historia, la psicología, la arquitectura, las Ciencias Políticas, etc. Como un lugar conceptual compartido y complejizado y sobre todo transformado en un instrumento para la acción.

Milton Santos también se pregunta sobre la posibilidad de una Geografía de la acción. Este autor aclara también que el paisaje y espacio no son sinónimos. El primero se refiere al conjunto de formas que, en un momento dado, expresa las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza. El espacio es la reunión de esas formas más la vida que las anima. El territorio es el conjunto de elementos naturales y artificiales que físicamente caracterizan un área. El espacio es siempre un presente, una construcción horizontal, una situación única (Santos, 2000: 85-86).

La ciudad de Bahía Blanca, ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, es un espacio social de complejidad donde tienen lugar dinámicas locales y globales de notoria fluidez. Según la página oficial de su Municipalidad, esta urbe posee las condiciones y capacidades necesarias para cumplir un rol trascendental en el escenario nacional e internacional. El puerto de Bahía Blanca, uno de los más importantes de aguas profundas en el país, constituye la salida natural de la producción agrícola de la región pampeana, destacada cuenca agroexportadora de la República Argentina. La ciudad se ha consolidado como centro comercial y financiero para una amplia zona de influencia, proveyendo bienes y servicios. Cuenta con un destacado nodo de transportes y comunicaciones entre el Norte de la Patagonia y la Pampa sustentado en su infraestructura terrestre, marítima y aeroportuaria que lo vinculan con otras economías regionales y los mercados internacionales. La presencia de centros académicos de sólido prestigio en los niveles universitario y terciario, garantiza la formación profesional de recursos humanos altamente calificados. Se destacan tres universidades nacionales: Universidad Nacional del Sur, Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Salesiana Argentina.⁹

⁹ Municipio de Bahía Blanca, www.bahiablanca.gob.ar/la-ciudad/.

En el año 2017, en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur se conformó un Proyecto de Grupo de Investigación interdisciplinario (integrado por una socióloga, historiadora, politólogo, arquitecto, economista, psicólogos y agrimensores), aprobado por evaluación externa, dedicado al análisis de distintas cuestiones que vinculan al espacio bahiense con la desigualdad social, utilizando teoría de la sociología urbana.¹⁰

Mediante un análisis interdisciplinario de la desigualdad espacial, este PGI se propone acentuar el valor de la especificidad de Bahía Blanca, articulando la estructura y acción de sujetos situados en un espacio y tiempo determinado. La complejidad del fenómeno requiere de un abordaje que ponga en dialogo aportes (conceptuales y metodológicos) provenientes de diferentes miradas de las ciencias sociales tales como la sociología, la psicología, la historia, y de otras ciencias como la agrimensura y la arquitectura.

Es finalidad de este PGI realizar un diagnóstico de algunas dimensiones de la desigualdad social en el espacio urbano bahiense, para en el futuro, proponer líneas de acción orientadas a mejorar las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos, en la etapa del capitalismo actual y la globalización.

Los objetivos generales son:

- ❖ Analizar las relaciones específicas entre el espacio urbano y las desigualdades sociales en la ciudad de Bahía Blanca, en el contexto de apertura y desregulación de la economía.
- ❖ Comprender las nuevas desigualdades sociales producidas en la ciudad de Bahía Blanca en las últimas décadas, articulando los factores estructurales y la acción de sujetos situados en un espacio y tiempo determinado.

Los objetivos específicos son:

- ❖ Identificar actores, intereses y modalidades de una desigualdad social en el espacio Bahiense aplicando teoría de la sociología urbana.
- ❖ Analizar indicadores, políticas y estadísticas que dan cuenta de una desigualdad social reflejada en el espacio urbano de Bahía Blanca

Para cumplir los objetivos planteados, el presente proyecto se propuso realizar un estudio cuanti-cualitativo descriptivo con los siguientes ejes metodológicos:

- a) Análisis de la información proporcionada por distintos organismos locales y provinciales (Servicio de Informática de la Secretaría de Salud de la Municipalidad, Catastro,

¹⁰ Proyecto presentado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Aprobado por evaluación externa código 80020160200002SU. Vigencia 2017-8.

Juzgado de Faltas, Registro Público Provincial de Villa y Asentamientos Precarios, Ordenanzas del Honorable Consejo Deliberante, entre otras); expedientes judiciales; políticas públicas; Leyes nacionales, provinciales y locales;

- b) Entrevistas semi-estructuradas a protagonistas relevantes de cada uno de los temas con el objetivo de reconstruir las particularidades de sus itinerarios y estrategias de los distintos sujetos sociales de adaptación a la realidad.
- c) Utilización de metodología cuantitativa IMM¹¹ que permite visualizar la relación significativa de variables teóricas entre las distintas unidades de análisis que constituyen los sub sistemas urbanos considerados. Posibilita definir cuáles de ellas se deberán evaluar como elementos a optimizar en función del sistema, dando eficacia en nuestro caso al proceso de accesibilidad como efecto de la transformación del flujo de capitales propuesto.

Avances del PGI

A fines del año 2012, el Poder Legislativo de la provincia de Buenos Aires sancionó la Ley 14.449 de “Acceso Justo al Hábitat” con el objetivo de promover el derecho a la vivienda y a un hábitat digno y sustentable. El 26 de septiembre de 2016, el Concejo Deliberante de la ciudad de Bahía Blanca aprobó un Proyecto de Ordenanza adhiriéndose al articulado, disposiciones y lineamientos de esa normativa.¹²

En este proyecto de Ordenanza bahiense se mencionó la necesidad de crear un Consejo Local para el fomento del hábitat conformado por representantes de Organizaciones no gubernamentales, de los colegios profesionales, del Ejecutivo Municipal, de las Universidades y del Concejo Deliberante. Dos miembros de del PGI participan activamente en el Consejo en calidad de presidente e integrante del mismo.

Además, se ha firmado un convenio específico de cooperación entre el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur y la Subsecretaría de Infraestructura de la Municipalidad de Bahía Blanca vinculado al PGI para realizar trabajos de investigación acerca

¹¹ Integrated Modification Methodology.

¹² Honorable Concejo Deliberante de Bahía Blanca, Ordenanza n.º 18675 Expediente: 660-2016 c/718-2016. 06-10-2016, [en línea] <http://www.bahia.gob.ar/digesto/>.

de desigualdades sociales sobre el espacio urbano bahiense que preocupan a ese organismo de gobierno¹³ (Resolución Consejo Departamento de Economía n.º 436/16).

Por esta situación, de acuerdo a lo estipulado también por las normativas mencionadas anteriormente, y los objetivos del PGI, actualmente se está trabajando en las siguientes líneas de investigación:

- ❖ Se ha avanzado en el estudio del concepto de desigualdad y la relación con los fenómenos asociados con el mismo: exclusión-desafiliación-marginalidad.¹⁴ Asimismo, se están también analizando los *instrumentos de políticas públicas para abordar el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca*.¹⁵
- ❖ Identificación de variables teóricas, y luego indicadores relevantes en la determinación de zonas de promoción de un hábitat. Desde el punto de vista de un enfoque sistémico,¹⁶ para analizar la dinámica urbana, se ha realizado una aproximación a las centralidades urbanas¹⁷ y una posible determinación en Bahía Blanca. Fernando Cuenin y Mauricio Silva sintetizaron que los lugares centrales eran sitios en la ciudad que se distinguían por poseer: a) una alta concentración de servicios y actividades de diferentes escalas que determinaban su grado de atracción de personas; b) buena accesibilidad interna y desde el resto de la ciudad (suelen tener nodos de transporte), y c) el reconocimiento de la comunidad como el centro de la zona a la que pertenecían, siendo un punto de referencia y de expresión simbólica de las condiciones de vida de sus habitantes¹⁸.

¹³ Estas actividades están coordinadas por el Magíster María Jimena Irisarri.

¹⁴ Al respecto, la Lic. Claudia M. Uzarralde, ha presentado un resumen en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades, que ha sido aceptado, titulado “La Sociedad Desigual: nuevas formas del lazo social y su relación con la legalidad instituida”.

¹⁵ Lucía Díaz ha obtenido su título de Licenciada en Economía en la UNS en 2017 y ha elaborado una tesina sobre “Políticas de integración urbana. Un análisis de caso de Bahía Blanca”. Asimismo, ha presentado un resumen en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades, que ha sido aceptado, titulado: “Análisis de los instrumentos de políticas públicas para abordar el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca”.

¹⁶ A partir de este enfoque, la ciudad es vista como un sistema de acumulación en desequilibrio, donde concurren múltiples actores que compiten por la apropiación de los recursos urbanos y los efectos de la acumulación, desde una evaluación del estado inicial con tendencia al desequilibrio diferencial, hasta un estado final propuesto, en un recorte histórico determinado (Harvey, 1976: 53).

¹⁷ Sucintamente, la centralidad tiene la capacidad de atraer personas de otras zonas de la ciudad que utilizan dicho sobrante. Así, un lugar central es un núcleo de población que ofrece bienes y servicios especializados, en un área mucho más amplia que la ocupada físicamente por el mismo.

¹⁸ Sin embargo, no todas las centralidades tienen la misma jerarquía, nivel de consolidación, localización o función. Por tanto, estos autores buscaron una forma de tipificarlas teniendo en cuenta tres variables: a)

Manuel Doval Abad le agregó la variable del empleo que permite detectar centros de actividades económicas que son recibidores de población diurna (Doval: 2012: 36).

Se han elaborado fórmulas y cuadros con datos existentes en la Secretaría de Economía Municipal, en el CREEBA (Centro Regional de Estudios Económicos de Bahía Blanca), en la Delegaciones Municipales y en los censos (INDEC)¹⁹ para comenzar a hacer un diagnóstico de la dinámica urbana.

En otra línea se aborda el conflicto espacial expresado en la oposición de intereses entre la política impulsada por el Gobierno y los recolectores informales de basura. Este análisis hace hincapié en el desarrollo del conflicto, pero se centra en la resignificación que ha sufrido en la actualidad.²⁰

También desde un enfoque de la desigualdad en el espacio, se está trabajando en el ámbito local de la salud, en las distintas formas de atención del sufrimiento psíquico de usuarias de los servicios de psicología de Unidades Sanitarias (Primer Nivel de Atención de la Salud), para dar cuenta de los *itinerarios terapéuticos* diferenciales que ponen en práctica aquellos agentes que están desprovistos del capital económico suficiente o de acceso al trabajo registrado, y donde el sistema público de atención de la salud se constituye en partícipe necesario en sus búsquedas de salud.²¹

Finalmente, se aborda la inseguridad y el riesgo de las mujeres en el espacio urbano bahiense.²²

escala o tamaño, definiéndose distintas jerarquías de centralidades; b) nivel de consolidación, diferenciando aquellas centralidades ya consolidadas de sectores que tiene potencial de convertirse en centralidad; c) localización, básicamente diferenciando las centralidades urbanas de las rurales, que tienen características muy diferentes. (Cuenin y Silva, 2010: 17).

¹⁹ Los resultados se pueden ver en el trabajo presentado por el arquitecto Luis Pites y la Mg. María Jimena Irisarri, “Determinación de zonas de promoción del hábitat en la ciudad de Bahía Blanca: algunos aportes”, en Actas de las XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 21 al 25 de agosto de 2017, en línea http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencia/1116_626.pdf

²⁰ Franco Ezequiel Menichelli, “El caso de los cartoneros en Bahía Blanca: período 2007-2017”, resumen presentado y aceptado en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades, Departamento de Humanidades, diciembre 2017.

²¹ Al respecto se ha enviado un resumen, que fue aprobado, a las VII Jornadas de Investigación en Humanidades denominado: “Salud y espacio social en la ciudad de Bahía Blanca. La construcción diferenciada de *itinerarios terapéuticos* ante el *sufrimiento psíquico* en usuarios del Primer Nivel de Atención de la Salud”, bajo la autoría de la Lic. Dévora Isolda Eliosoff y la Mg. María Jimena Irisarri.

²² La diplomada Lucy Pelliza ha presentado un resumen, que ha sido aceptado, en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades bajo el título “Mujeres y miedo en el espacio urbano de Bahía Blanca”.

Bibliografía

- Borón, A. (2000), “El lugar de la desigualdad en el paradigma neoliberal”, en: Lozano, C. (comp.), *Democracia, Estado y Desigualdad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Cuenin, F. y Silva, M. (julio 2010), *Identificación y Fortalecimiento de centralidades urbanas. El caso de Quito, Notas Técnicas*, BID.
- Chiara, M. y Di Virgilio, M. M. (2005), *Gestión social y municipios. De los escritorios del Banco Mundial a los barrios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Prometeo libros.
- Doval A. (2012), “Índices de equilibrio y desequilibrio para el análisis y diagnóstico territorial”, en: *Unicamp*, vol. 3, n.º 2, pp. 29-42.
- Fitoussi, J-P. y Rosanvallon, P. (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- García Delgado, D. (1998), *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*, Buenos Aires, Ariel.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Groisman, F. (2010), “La persistencia de la segregación residencial socioeconómica en Argentina”, en: *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 25, n.º 2 (74), pp. 429-460.
- David, H. (1976), *Urbanismo y desigualdad social*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Honorable Concejo Deliberante de Bahía Blanca, Ordenanza n.º 18675, Expediente: 660-2016 c/718-2016. 06-10-2016, [en línea] <http://www.bahia.gob.ar/digesto/>.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mallimacci, F. (2000), “Desigualdades y desregulaciones en la sociedad argentina”, en: Lozano, C. (comp.), *Democracia, Estado y Desigualdad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Pites, L. e Irisarri, M. J. (2017), “Determinación de zonas de promoción del hábitat en la ciudad de Bahía Blanca: algunos aportes”, en: *Actas de las XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, [en línea] http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencia/1116_626.pdf.
- Santos, M. (2000), *La naturaleza del espacio*, Barcelona, Ariel.
- Sassen, S. (2013), *Los espectros de la globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Segura, R. (2014), “El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades

- latinoamericanas”, *desiguALdades.net* Working Paper Series 65, Berlin: desiguALdades.net International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.
- Svampa, M. (2004), “Movimientos sociales y nuevas prácticas políticas en Argentina. Las organizaciones piqueteras”, en: *Nómadas*, n.º 20, pp. 112-126.
- Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
- Tomadoni, C. (2016), “Regionalismo estratégico: una respuesta frente a la globalización. El desarrollo urbano posfordista en el este de Alemania”, en: *Geograficando*, vol. 12, n.º 1.
- Touraine, A. (1998), *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vaca, J. y Cao, H. (2006), “Desarrollo regional en la Argentina: la centenaria vigencia de un patrón de asimetría territorial”, en: *Revista Eure*, vol. XXXII, n.º 95, pp. 95-111.
- Vila, C. (1996), “Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases”, en: *Cuadernos del CENDES*, año 13, n.º 32, Segunda época.
- Wacquant, L. (2007), *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Página Web

Municipio de Bahía Blanca, www.bahiablanca.gob.ar/la-ciudad/.

**Las escalas de la investigación:
local, nacional, regional, comparado.
Algunas reflexiones sobre los usos y efectos
en la interpretación histórica**

Gonzalo Cabezas¹, Virginia Dominella², Soledad Lastra³, Luciano Lorenzetti⁴, Andrea Belén Rodríguez⁵, Ana Inés Seitz⁶, Federico Vitelli², Ana Belén Zapata²

1. Introducción

Este trabajo busca poner en discusión avances y resultados del proyecto de investigación “La historia sociocultural hispanoamericana contemporánea en clave regional, transnacional y comparada”, dirigido por Silvina Jensen y co-dirigido por Andrea Pasquaré. En particular, nos proponemos aquí reflexionar sobre los modos en que los niveles de análisis que priorizan nuestras investigaciones nos permiten poner en discusión y complejizar las interpretaciones, periodizaciones, etc., que se han planteado con alcance nacional y/o a nivel macroanalítico o desde una perspectiva “porteñocéntrica”.

¹ UNS/CONICET, correo electrónico: gonzacabezas@gmail.com.

² Departamento de Humanidades-UNS, correo electrónico: v_dominella@yahoo.com.ar, fedevite20@gmail.com, aymarazapata@yahoo.com.ar.

³ Depto. de Humanidades-UNS/IDAES-UNSAM / CONICET, correo electrónico: lastra.soledad@gmail.com.

⁴ Departamento de Humanidades-UNS/CONICET, correo electrónico: luciano.lorenzetti@uns.edu.ar.

⁵ Depto. de Humanidades-UNS/CEHEPyc/FAHU/UNCO, correo electrónico: andrea_belen_rodriguez@yahoo.com.

⁶ Departamento de Humanidades-UNS/UNLP/CONICET, correo electrónico: anaiseitz@gmail.com.

Concretamente, la ponencia se desarrollará en torno a tres ejes de análisis: 1) Lo local y sus impactos en la interpretación histórica; 2) Lo local, lo regional, lo nacional; 3) Lo local-nacional en clave comparada. Este examen tiene como punto de partida nuestras propias investigaciones vinculadas a nuestras tesis de posgrado.

2. Lo local y sus impactos en la interpretación histórica.

La primera dimensión será abordada a partir de la reflexión sobre los modos en que una mirada centrada en lo local pone de relieve procesos y dinámicas que ponen en cuestión explicaciones simplificadoras o que se proyectan de manera generalizadora para todo el país. Nos centraremos, para ello, en nuestros estudios sobre el cruce entre religión y política en Bahía Blanca en los años setenta, sobre el vínculo entre la estructuración de la represión paraestatal en dicha ciudad y las disputas intraperonistas por el gobierno de las universidades locales entre las últimas dos dictaduras militares y sobre las relaciones entre la sociedad bahiense y el régimen pretoriano durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”.

La investigación de Virginia Dominella aborda las relaciones entre catolicismo liberacionista y militancias contestatarias en Argentina a fines de los años sesenta y primera mitad de los años setenta, a partir del análisis de las trayectorias y las sociabilidades en las ramas especializadas de Acción Católica en Bahía Blanca.

Este trabajo relativiza las concepciones y dataciones conocidas sobre el desarrollo y crisis de la Juventud Universitaria Católica y la Juventud Estudiantil Católica. En primer lugar, la JUC local nació y alcanzó pleno auge en el momento en que otros movimientos del país y del continente habían dejado de existir o entraban en decadencia. Esto marca, en consecuencia, un desfase temporal en la constitución de este movimiento y, unido a ello, su relativa soledad, a excepción de algunos otros grupos que debían su formación a la iniciativa de los bahienses.

En segundo lugar, la desestructuración de los movimientos locales se inscribe en las tensiones fe-militancia que habían atravesado grupos similares del continente. Sin embargo, al mismo tiempo, las trayectorias bahienses muestran que, a diferencia de otras experiencias, los militantes no experimentaron tanto una pérdida de sentido de su fe religiosa y un “desencanto” con la Iglesia que los llevara a una necesidad de trascender sus límites, rompiendo con ella, sino la dificultad de abrazar dos proyectos “integrales” en momentos de represión creciente. Y aquí se plantean matices divergentes respecto de interpretaciones como las de Donatello (2005), construidas en base a otras trayectorias y escenarios, que hacen foco

en la ruptura de la pertenencia eclesial de los militantes al momento de concretarse la inserción en el espacio político-partidario, ligada a las limitaciones de la institución eclesial para satisfacer el impulso a la acción contestataria. Si retomamos el esquema propuesto por Mallimaci (1988), la partida de los bahienses de la JUC o la JEC tuvo más que ver, en todo caso, con el “establecimiento de prioridades” en un escenario muy concreto de clandestinización de las prácticas políticas y de persecución, que con desencuentros entre “tiempos y lugares” de la institución eclesial y los movimientos sociales.

Por otra parte, la experiencia bahiense contribuye a complejizar la mirada respecto de los modos en que las teologías de la liberación han influido en los grupos católicos renovadores en nuestro país. Donatello (2005) ha destacado la importancia de la teología de la cultura en el caso argentino, dándole singularidad al mismo, en detrimento de la teología de la liberación. Según el autor, fue fundamentalmente la primera corriente la que brindó elementos y sembró las bases éticas para modalidades de acción de los actores. En Bahía Blanca, en cambio, si bien tanto el asesor como los jóvenes no dejaban de consultar a Gera, Tello o Scannone, recibían los lineamientos teológicos fundamentales de las obras de Gutiérrez, a partir de su actuación como asesor del movimiento de estudiantes católicos en Perú y de los contactos personales establecidos con él en los encuentros latinoamericanos. Laicos y sacerdotes, además, explicitaron entonces sus discrepancias teóricas con los partidarios de la teología de la cultura.

El trabajo de Luciano Lorenzetti se centra en el análisis del impacto de las tensiones al interior del peronismo local (expresadas en el enfrentamiento de sus ramas sindical y juvenil por el control del gobierno universitario) en la dinámica política de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Facultad Regional Bahía Blanca (FRBB) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), entre 1966 y 1976, y su relación con la estructuración de la represión paraestatal local.

Considerando con Calveiro (2004: 2) que en una situación represiva general adquieren especial “relevancia la participación de los distintos espacios locales”, entendemos que el estudio del accionar de grupos parapoliciales en el espacio universitario bahiense puede aportar a la comprensión de la formación y capacidad de acción de la represión paraestatal en el interior del país, dada la magnitud de la comunidad universitaria en Bahía Blanca⁷ en un período en el cual la política académica cobra importancia fundamental para las estrategias de acumulación y ejercicio del poder.

⁷ Dos universidades nacionales sobre una población total de 175.000 habitantes.

Partiendo de que las dinámicas efectivas de articulación y la “puesta en práctica estará en última instancia librada al criterio de las autoridades, los recursos y las condiciones propias de cada distrito” (Merele, 2016: 101), adquiere especial interés, dado los pesos relativo y específico de la política y la sociabilidad universitaria en la ciudad, la comprensión de la lucha por el control de sus casas de estudio (desarrollada principalmente entre las ramas sindical y juvenil del Movimiento Peronista).

Examinando “los contratos tácitos de delegación que fundan la autoridad de las diferentes facultades” (Bourdieu, 2014: 92), que en el caso bahiense durante el recorte temporal señalado se relacionan directamente al origen peronista de los principales actores políticos de la UNS y la FRBB, podremos arribar a conclusiones que nos ayuden a enriquecer la línea de estudios actual, que está cuestionando la visión ya clásica de las casas de altos estudios del interior como espacios de articulación, resonancia o excepción de lo que sucede en las de mayor matrícula y tradición.

Consideramos, siguiendo esta línea, que para comprender las estrategias y acciones de los sujetos históricos en su tiempo y espacio debemos lograr lo que Serna y Pons (2003) señalan como establecer un “punto Aquí” a partir del cual decrece la percepción del mundo y la implicancia emocional, apuntando a comprender de qué modo lo universal (en nuestro caso, la violencia política) se expresa en lo local (la comunidad universitaria bahiense).

Desde este enfoque podremos ver la relación entre los distintos campos de la disputa política en la aceleración de la violencia política y la represión, al poder estudiar *in situ* la circulación de protagonistas entre diferentes ámbitos de acción (sindical, universitario, partidario) e instituciones (UNS, UTN, CGT), viendo la relación entre ellos y la variación de estrategias de acuerdo al medio, logrando de este modo complejizar el estudio centrado en las organizaciones a nivel nacional o su expresión capitalina (sea “la derecha”, sea “la Tendencia”).

La investigación de Ana Inés Seitz sobre las actitudes y comportamientos sociopolíticos de la gente corriente de Bahía Blanca frente a la última dictadura militar se basa en una escala de análisis micro, enfocándose en el estudio de un espacio institucional específico: la Escuela Nacional de Educación Técnica n.º 1 “Ing. César Cipolletti” de la ciudad. Esta decisión metodológica se funda en que el examen de la vida cotidiana de este colegio en el período permite explorar, de manera situada, las conductas y las experiencias, representaciones y valoraciones de los integrantes de su comunidad educativa bajo el régimen dictatorial y frente al ciclo de violencias que lo antecedió.

La elección de esta escala de análisis micro permite, en primer lugar, tensar las periodizaciones e interpretaciones que distinguen la vida cotidiana bajo períodos democráticos y

dictatoriales, al poder explorar las continuidades en las prácticas de colaboración con la represión de parte de los ciudadanos corrientes, así como en la conformidad de estos sectores sociales con los postulados sobre la represión de los considerados como “grupos subversivos” y, por otra parte, en sus experiencias y representaciones sobre los hechos de violencia política.

En segundo lugar, hace posible poner en tensión aquellas construcciones que —en especial en el debate público— han postulado, de una parte, que la sociedad ignoraba todo sobre los mecanismos represivos articulados por el régimen, y en particular sobre el sistema de desaparición forzada; y de otra, que la sociedad conocía integralmente estas prácticas. La clave de indagación micro permite explorar las redes de sociabilidad que la gente corriente integraba junto a algunas de las víctimas, para poner de relieve ciertas dimensiones del saber de dichos sectores sociales sobre los mecanismos represivos del régimen, el cual era parcial e incierto, y tenía como uno de sus marcos de lectura fundamentales una representación sobre los hechos de violencia política no diferenciada.

En tercer lugar, permite ampliar la mirada sobre la juventud en la década de los setenta. Esta categoría es una construcción socio-cultural, que da cuenta de las representaciones simbólicas que la sociedad le atribuye a este grupo social, definiendo un “modelo ideal del ser joven” para cada etapa histórica. Existe en el sentido común, pero también en algunos trabajos académicos, una tendencia a idealizar la relación de los jóvenes de los setenta con la política. Entre otros problemas que genera este planteo, produce una homogeneización que equipara a toda una generación, afirmando que poseía un vínculo similar con la política, lazo que es, principalmente, el de aquellos que tenían algún tipo de militancia. Por el contrario, existía en el interior de ésta una gran heterogeneidad, que se pone de manifiesto al estudiarla en un nivel de análisis micro.

Por último, esta clave de indagación pone de relieve el espectro de actitudes que desplegó la gente corriente frente al poder pretoriano durante la última dictadura militar, que se ubicaron en algún lugar entre la aceptación y el distanciamiento, pero que al mismo tiempo fueron múltiples, contradictorias, dinámicas, cambiantes y atravesadas por motivos tanto ideológicos como materiales. De este modo, se pone en cuestión la pertinencia del par dicotómico consenso-resistencia para pesquisar los comportamientos sociales bajo regímenes no democráticos, así como aquellos planteos que piensan a la sociedad en términos de agregados macro-sociales, es decir, como un conjunto homogéneo, en términos de “cómplice”, o de “víctima”, “inocente”, “espectadora”, o de “resistente”.

3. Lo local, lo regional, lo nacional

Desde un segundo eje de análisis, nos centraremos en la exploración del juego de escalas entre lo local/lo regional/lo nacional y en cómo esta entrada de análisis permite complejizar perspectivas historiográficas tanto para el estudio de organizaciones político-partidarias, como organizaciones sindicales durante el siglo XX. Esta clave de lectura, potencia la complejización de nuestros objetos de estudios porque nos obliga a pensar los procesos históricos en el desplazamiento analítico y geográfico. Y —centralmente— nos permite establecer contrastes con imágenes instaladas en la historiografía respecto a las prácticas políticas de militantes socialistas de comienzos de siglo; de actores sindicalistas y del movimiento obrero organizado en situaciones de conflictividad, violencia y represión estatal y paraestatal entre las décadas del sesenta y setenta en nuestro país.

La investigación de Gonzalo Cabezas aborda las prácticas políticas de los militantes socialistas a comienzos de siglo XX y las dinámicas institucionales de la agrupación partidaria, a partir del estudio del funcionamiento del Centro Socialista de Bahía Blanca y de las relaciones que establecía con otras instancias partidarias, tales como los Centros Socialistas de la región y los organismos centrales nacional y provincial —el Comité Ejecutivo y la Federación Socialista Bonaerense—. Junto al juego de escalas, se implementa el ejercicio antropológico de poner en suspenso las ideas sobre lo que “es” y lo que “debería ser” la política y los partidos políticos en la modernidad republicana, a fin de analizar las prácticas concretas de los actores y recuperar el sentido que otorgaban a su acción. Esto permite, por un lado, eludir los puntos de partida asentados en visiones normativas sobre los partidos políticos, y por otro, analizar las formas concretas de funcionamiento de estas organizaciones, así como también las tensiones que surgían entre las normas institucionales (estatutos, cartas orgánicas, moral socialista) y las prácticas concretas de los afiliados. Asimismo, posibilita complejizar la imagen instalada en la historiografía sobre el tema acerca del funcionamiento de la organización partidaria y del accionar concreto de los militantes, matizando la idea de que el PS ha sido el modelo de “partido moderno” en la historia argentina, que con sus prácticas disciplinadas, impersonales y racionales basadas en una estructura organizativa burocrática y en un programa partidario claramente definido, buscó diferenciarse de las agrupaciones denominadas “tradicionales”, caracterizadas por sus prácticas clientelares, personalistas y facciosas (atribuidas en general a los radicales y conservadores en la primera mitad del siglo XX, y a los peronistas en la segunda), así como también por su carencia de programa partidario que plasmara sus ideales.

El juego de escalas y el ejercicio antropológico mencionado nos permitieron detectar diversas tensiones entre los afiliados vinculadas con la moral socialista, debido a los altos índices de morosidad, al ausentismo asambleario, al escaso compromiso de algunos adherentes con las actividades partidarias (como fiscalización de mesas electorales y distribución de propaganda) y a numerosos conflictos de índole meramente personal, lo que nos permitió relativizar la férrea disciplina de la que se jactaban los socialistas. También advertimos que el centralismo partidario encontraba obstáculos materiales y resistencias, ya que, si bien el Comité Ejecutivo Nacional y la Federación Socialista Bonaerense pretendían coordinar la propaganda y las finanzas partidarias, los Centros conservaban importantes márgenes de autonomía tanto en la organización de las campañas electorales como en la decisión de cómo y cuándo abonar sus cotizaciones a los organismos centrales. Además, la expansión de los Centros y la realización de las giras de propaganda, debía encarnarse en personas concretas, por lo que cobraban relevancia las lógicas vinculadas con las relaciones personales y con las cualidades individuales de los dirigentes partidarios de cada región.

Desde la investigación de Ana Belén Zapata se trabajó a partir del nivel de análisis de las experiencias obreras en situaciones de conflictividad laboral/sindical y represión entre los años 1966 y 1976 de la ciudad de Bahía Blanca. Entre otras cuestiones, se buscó analizar a través de estas experiencias, cómo se desarrollaron localmente los procesos políticos, sociales y económicos de orden nacional. Esta pregunta de investigación implicó no solo ponderar el diálogo entre lo local/lo regional/lo nacional; sino también focalizar en las experiencias situadas en espacios concretos de acción, y asumir una mirada de escala aún más reducida para pensar el espacio laboral y/o de lucha (espacio sindical y/o asambleario); y para reconstruir los posicionamientos, las representaciones, las prácticas y las voces concretas de los trabajadores.

Claramente estas operaciones analíticas llevaron hacia una complejización de las lecturas formuladas desde el “macro análisis” de muchos estudios previos respecto a la temática de la movilización y lucha del movimiento obrero organizado entre los años '60-'70. La mirada micro significó el cuestionamiento de ciertas imágenes del “actor trabajador” o del “dirigente sindical” o del “delegado de fábrica” cristalizadas en visiones heroicas o demonizantes. Permitió asimismo la impugnación hacia cierto “sentido común de izquierda” que “idealizaba” al actor trabajador y lo ubicaba como actor monolítico u “ontológicamente revolucionario”; a las “bases” trabajadoras como “naturalmente democráticas”; y a ciertos sectores de la dirigencia como “burocracias traidoras”/“dique de contención” de esas bases. Estas visiones cayeron en múltiples instancias a lo largo de la investigación, desde la cual fue posible advertir

la heterogeneidad de las experiencias de trabajadores, las diversas trayectorias y distintas posiciones subjetivas a lo largo de la diacronía de los diez años del análisis. Y también el juego analítico nos permitió ver en perspectiva la enorme relevancia de la política obrera entre comisiones internas de sindicatos y cuerpos de delegados. Estas formas organizativas de base aceptaron y/o tensaron muchas decisiones tomadas en ámbitos de organización obrera nacional, lo cual trajo aparejado nuevas situaciones de desfase o de desplazamientos en la dinámica de los conflictos laborales de alcance nacional/regional/local. Esto nos permite no solo dejar de invisibilizar ciertos actores cruciales; sino, y, sobre todo, marcar las posiciones disímiles entre obreros, los enfrentamientos y choques entre subjetividades y, complejizar el estudio de la dinámica de los colectivos obreros dejando de lado las posiciones “clásicas y ortodoxas”.

En ese sentido, también reconstruir procesos de conflictividad y movilización obrera atendiendo a las escalas de análisis, implicó la puesta en cuestión de lecturas monolíticas o que cristalizaron una siempre “homogénea situación nacional”. La regionalización de las dinámicas de los procesos de lucha se tornó evidente y reflejada en las disímiles periodizaciones y/o desarrollos no sincrónicos en algunas medidas de fuerza con reverberación en lo local y en lo nacional. Esto nos advirtió respecto de la importancia de explicitar la escala atendida en tanto opción metodológica, entre otras cuestiones, para evitar caer en “federalizaciones” exageradas de interpretaciones que solo atañen a un espacio local/regional particular.

Respecto a la cuestión represiva hacia trabajadores de Bahía Blanca entre 1973-1976, pensar la problemática desde un nivel de análisis centrado en la experiencia, nos permitió comprender el nivel de afectación que significó esta represión; entendida desde los planteos de Águila (2015) como la consumación “de un conjunto de mecanismos coactivos por parte del Estado (cualquiera sea su contenido de clase), sus aparatos o agentes vinculados a él —y ello incluye a los grupos u organizaciones paraestatales— para eliminar o debilitar la acción disruptiva de diversos actores sociales y políticos.” Desde los resultados de nuestra investigación doctoral advertimos que la violencia paraestatal en términos de relación entre las periodizaciones locales con las de otros puntos del país adquiere por un lado particularidades significativas hacia octubre de 1975 cuando en Bahía Blanca se producen cambios en la gestión de la fuerza policial; pero encontramos que a la vez, ese proceso se encuadra en marcos nacionales más amplios como los cambios que se producen luego de la sanción de los decretos 2770/75, 2771/75 y 2772/75 (Zapata, 2014: 352). Por otra parte, es importante señalar que la violencia paraestatal que se vivió en las calles bahienses durante estos años afectó profundamente la vida diaria del sector trabajador. El miedo y el terror que se propagó rápidamente tuvieron

clara relación con la fuerte cercanía de los actores implicados, y con la cantidad de víctimas nucleadas en el ámbito obrero insurgente/contestatario. Ese miedo estuvo direccionado hacia la propia central obrera (CGT), como un espacio al cual “nadie quería ni acercarse”. Esto tuvo que ver directamente con la conformación de los grupos de choque y bandas paraestatales con agentes ejecutores miembros de dicha CGT, dependientes del dirigente sindical Rodolfo Ponce. Y más tarde con la filiación de este agrupamiento a la guardia de “seguridad” de la UNS bajo gestión de Remus Tetu, lo cual hizo extensivo el terror hacia el ámbito universitario.

Encontramos que la violencia paraestatal de esos años, como problema de investigación, también es susceptible de pensarse a la luz de periodizaciones, dinámicas y caracterizaciones disímiles evidenciadas desde el juego analítico entre escalas; sobre todo si ponderamos el accionar de bandas/complejos/agrupaciones/nucleamientos de agentes paraestatales en distintos puntos del país. Ignacio González Janzen ya de forma temprana deslizaba la noción de “federación de bandas de derecha” pensando en una multiplicidad de organizaciones operativas (González Janzen, 1986: 117). Este punto de quiebre enmarca esta investigación dentro de un arco de recientes estudios que han comenzado a cuestionar la idea de una conducción centralizada en la “Triple A” de “versión capitalina” —imagen construida tempranamente desde trabajos de registro testimonial o provenientes del ámbito del periodismo (Peregrino Fernández, 1983; Paino, 1984; Janzen, 1986; Verbitsky, 1986; Gasparini, 2005; Larraquy, 2011). En este sentido, consideramos relevante la reconstrucción histórica de los diversos entramados regionales implicados en acciones de violencia paraestatal en la época, como las nuevas líneas de trabajo que ya se vienen estudiando desde marcos geográficos bien diversos. (Rodríguez Agüero, 2013; Scatizza, 2013; Zapata, 2012; 2014; Merele, 2016; Paiaro, 2016).

4. Lo local-nacional en clave comparada

En este eje de análisis, nos concentraremos en la perspectiva comparada como escala de exploración novedosa y a la vez poco trabajada en el campo de la historia reciente. Nos proponemos mostrar cómo a través de ella es posible poner en tensión las periodizaciones tradicionales de cada objeto de investigación, así como considerar variables de peso explicativo en procesos que si no se vieran de forma comparada se perderían de vista. Estas reflexiones se desprenden de investigaciones en curso sobre las que nos detendremos en lo que sigue: las trayectorias históricas de las asociaciones de ex-combatientes/veteranos de guerra de Malvinas en dos ciudades del sur argentino (Bahía Blanca y Neuquén) desde 1980

hasta la actualidad; las trayectorias de exiliados españoles que se desempeñaron como profesores en la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca y en la Universidad Nacional de La Plata (1939-1975); y las políticas para el retorno del exilio en las transiciones a la democracia de Chile, Brasil, Argentina y Uruguay (1982-1990).

El estudio de Andrea Rodríguez sobre las asociaciones de ex-combatientes/veteranos de guerra de Malvinas en Bahía Blanca y Neuquén permitió poner en tensión las periodizaciones de la posguerra marcadas por los vínculos entre civiles y militares. La interpretación general (Guber, 2004; Lorenz, 2012) postula que en los 80 hubo un distanciamiento entre conscriptos y personal de cuadro que participaron en la contienda producto de las deudas de la guerra y la dictadura, lo que se tradujo en la exclusión de los militares de las agrupaciones de ex-soldados. Sin embargo, a partir de mediados de los 90 y comienzos del 2000, producto de diversas variables, esas tensiones comenzaron a diluirse, al punto que muchas entidades de ex-conscriptos empezaron a aceptar militares en sus filas.

Sin discutir la validez de dicha interpretación, el estudio de la historia de la agrupación bahiense demuestra que, si bien ese antagonismo estuvo presente también en ella, la entidad fundada por ex-conscriptos en 1987 aceptó desde su origen la presencia de algunos militares de baja graduación que habían solicitado la baja de las FF.AA. cuando regresaron del conflicto y que, desde su perspectiva, habían estado a la altura de las circunstancias en la guerra. Tal vez, la particularidad de una ciudad como Bahía Blanca donde lo civil y lo militar no constituyen esferas de sociabilidad separadas y claramente delimitadas, sumado a variables propias de la asociación -conformada por un grupo de combatientes que habían pertenecido a la misma unidad, la Policía Militar - pueden dar algunas pistas al respecto.

Asimismo, el análisis de ambas agrupaciones permitió identificar la pervivencia de fricciones aún a 30 años de la guerra. Tensiones que refieren no sólo a deudas del pasado bélico y de la dictadura entre ex-conscriptos y militares, sino también a las formas de hacer frente a las marcas del conflicto (las discusiones pasan por cuestiones simbólicas —si asumirse víctima, héroe, culpable— hasta materiales —si cobrar o no la pensión—) o a la manera de concebir las luchas políticas por la memoria en la posguerra, y que se dan incluso entre ex-soldados.

En tal sentido, el estudio principalmente de la entidad neuquina, permitió reponer la variable política en el análisis de la posguerra de los combatientes, haciendo hincapié en que las diferentes formas en que ellos se reintegraron socialmente ha dependido muchas veces más del contexto político de su inserción, de las culturas políticas locales, y de su posibilidad de significarlas e insertarse en ellas. El enfoque microanalítico sobre la agrupación neuquina

puede aportar a comprender esa problemática desde las especificidades de la cultura política local, ya que permite dar cuenta de las formas en que los integrantes adaptaron los repertorios en sus formas de hacer y significar la política que portaban previamente a su llegada a Neuquén para insertarse en la densa trama local, echando luz sobre las negociaciones que han desplegado sus dirigentes en vistas a concretar sus objetivos simbólicos y materiales, y los costos que ello conllevó en el distanciamiento de miembros fundadores de la entidad, en la fragmentación del grupo original e incluso en abiertos cuestionamientos.

La investigación de Federico Vitelli parte de la reconstrucción de las características generales del exilio de profesores republicanos españoles, de cara a dilucidar las trayectorias de quienes se desempeñaron en la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca y en la Universidad Nacional de La Plata entre 1939 y 1975, historizando sus recorridos en redes más amplias centradas en el ámbito intelectual, asociacionista, cultural y político de ambas ciudades. En esta línea, se analiza las formas de arribo al país y a las mencionadas ciudades y los capitales relacionales, culturales y políticos activados para concretar su incorporación a diversas instituciones educativas y asociacionistas, así como su producción intelectual en esos espacios. Asimismo, se busca identificar e interpretar las formas de violencia, disciplinamiento y de control social y político ejercidas contra los mencionados profesores y los centros sociales y culturales en los que se desarrollaron. Esta propuesta realizada desde el entrecruzamiento de las perspectivas teórico-metodológicas de la Historia Reciente, Local y Comparada, permite tensionar interpretaciones canónicas de los estudios exiliares del destierro republicano en al menos tres aspectos.

En primer lugar, contribuye a profundizar la indagación acerca del exilio posterior a la huida masiva de 1939, contemplando en la reconstrucción de los itinerarios exiliares analizados, durante las décadas de 1940, 1950 y 1960. En este sentido, entra en tensión con las periodizaciones canónicas del campo historiográfico exiliar entre el que se destaca la propuesta de Schwartzstein (2001), quien centrandó su estudio en la ciudad de Buenos Aires entre los años 1939 y 1955 considera que para ese año el proceso de integración de los profesores exiliados ha concluido. Sin embargo, según se observa no se ha detenido el arribo de profesores republicanos —que continúa en forma de goteo— y no se ha completado su integración en las redes locales, siendo frecuentes los cambios de ciudades y de trabajo con posterioridad a esa fecha y habituales las disputas y conflictos con los campos académicos locales.

En relación a este último punto, el análisis desde la historia local y comparada, permite observar con mayor grado de profundidad, las dinámicas de conflicto y competencia en el campo político, cultural y académico entre los grupos de exiliados, tanto en su interior como

con otros agentes del campo intelectual local. Estas dinámicas, fueron frecuentemente relegadas a un segundo plano de análisis historiográfico por investigaciones centradas en el estudio de redes de solidaridad.

Por último, este diálogo necesariamente complementario entre lo local y lo transnacional permite hacer foco en un campo escasamente trabajado por la historiografía de la violencia franquista, al abordar las implicaciones exteriores y las relaciones intergubernamentales de su aparato represivo, en consonancia con la construcción nacional y local en la Argentina de un “enemigo interno”, permanente pero cambiante, del que pasan a formar parte los profesores republicanos convirtiéndose en objeto de un conjunto de prácticas de control social y disciplinamiento que intentaron excluirlos de todo ámbito de injerencia pública.

Por último, la investigación de Soledad Lastra, se ocupa de un tema poco trabajado: las migraciones políticas de retorno hacia los países de los que los exiliados fueron expulsados o que abandonaron como respuesta a los contextos represivos de los últimos regímenes autoritarios (1960-1980). En ese marco, analiza comparativamente el modo en que los regímenes políticos de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile —a través de distintas disposiciones, mecanismos, leyes y normas—, gestionaron y/o condicionaron los regresos de sus emigrados políticos en diferentes contextos y temporalidades. Para ello, se define un marco temporal que va de 1979 a 1990, incluyendo tanto a los regímenes autoritarios como los regímenes democráticos posdictatoriales.

La clave comparada resulta así de gran productividad para desnaturalizar las asociaciones entre “exilios y regímenes autoritarios” y “retornos y regímenes democráticos”. En relación a los regímenes autoritarios, un ejemplo lo encontramos al tomar los casos de Brasil y Chile, ya que ambos permitieron el regreso de los exiliados aún en dictadura, a través de leyes de amnistía, de disposiciones estatales para autorizar regresos vía judicial, y de decretos sancionando el fin del exilio. En el caso argentino y uruguayo, por el contrario, las diferencias más notorias refieren a los regímenes democráticos. En Uruguay, la Ley de Amnistía (Ley 15737, 8/3/1985) permitió el retorno de todos los uruguayos que se encontraban en el exterior y concretó la liberación de miles de presos políticos, mientras que, en el caso argentino, los retornos se realizaron “de hecho” sin una herramienta legal que los amparase y bastó con el cambio de gobierno para que se considerara que habían caducado las condiciones políticas que generaron las expulsiones y las huidas. En la Argentina, a diferencia de Uruguay, coexistían entramados legales y prácticas estatales que dificultaron algunos regresos y que hicieron del ámbito judicial el escenario principal para dirimir la posibilidad de ingresar al territorio nacional.

En este trabajo, la perspectiva histórica comparada permite profundizar las hipótesis interpretativas. Si la instalación de un gobierno democrático no es un factor explicativo *per se* para dar por sentado que los exiliados gozaron de todas las condiciones para regresar a sus países de origen, los regímenes autoritarios tampoco deben identificarse linealmente con las imposibilidades (legales/punitivas) de volver. En su lugar, el retorno de los exiliados puede ser explicado por la forma que asumió la transición democrática en cada país.

5. Consideraciones finales

Este trabajo se propuso poner de relieve los modos en que nuestras investigaciones, que son diversas en los períodos que abarcan, en sus objetos de estudio, enfoques teóricos, preguntas, etc., tienen en común la decisión metodológica de recurrir a otras escalas de análisis distintas a la nacional. Con este punto de partida, procuramos mostrar el impacto que tuvo esta elección en el desarrollo y en los resultados de nuestras indagaciones.

Si bien ordenamos la exposición en tres ejes analíticos, estos no pretenden ser excluyentes ni los únicos posibles, sino una muestra de las principales reflexiones que la decisión metodológica del cambio de escala nos disparó. A la vez, este trabajo se propuso enfatizar los aspectos en común entre nuestras pesquisas antes que resaltar las diferencias existentes.

Consideramos que la elección de estas escalas de análisis pone en cuestión y a la vez hace un aporte en términos de nuevas periodizaciones, conceptualizaciones e interpretaciones sobre nuestra historia argentina y latinoamericana. Asimismo, este enfoque complejiza miradas simplificadoras, genera nuevas preguntas y nuevos objetos de estudio y relativiza lecturas canónicas que se generalizan para todo el país. Por una parte, un estudio situado permite observar conexiones y lógicas locales, enriqueciendo interpretaciones de dinámicas y procesos generales. Por otra parte, la historia comparada nos permite construir preguntas de investigación que tensan las fronteras de lo local o nacional, potenciando la identificación de experiencias regionales compartidas así como el reconocimiento e historización de las especificidades.

Bibliografía

- Águila, G. (2015), “Estudiar la represión: entre la historia, la memoria y la justicia.”, en: Flier, P. (comp.), *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*, La Plata, FAHCE.
- Bourdieu, P. (2014), *Homo academicus*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI.
- Calveiro, P. (2004), *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Colihue.
- Donatello, L. (2005), “El catolicismo liberacionista en la Argentina y sus opciones político-religiosas. De la efervescencia social de los sesenta a las impugnaciones al neoliberalismo en los noventa”. Tesis en co-tutela entre la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y la École des Hautes Études en Sciences sociales, Buenos Aires.
- Gasparini, J. (2005), *La fuga del Brujo. Historia criminal de José López Rega*, Buenos Aires, Norma.
- González Janzen, I. (1986), *La Triple A*, Buenos Aires, Contrapunto.
- Guber, R. (2004), *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Larraquy, M. (2011 [2004]), *López Rega. El peronismo y la Triple A*, Buenos Aires, Aguilar.
- Lorenz, F. (2012 [2006]), *Las guerras por Malvinas*, Buenos Aires, Edhasa.
- Mallimaci, F. (1988), *El catolicismo integral en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- Merele, H. (2016), “El proceso represivo en los años setenta constitucionales. De la ‘depuración’ interna del peronismo al accionar de las organizaciones paraestatales”, en; Águila, G.; Garaño, S. y Scatizza, P. (comps.), *Represión estatal y violencia paraestatal en la Historia reciente argentina. Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*, La Plata, FAHCE-UNLP.
- Paiaro, M. (2016), “‘Escuchen, hijos de puta, ustedes son los que nos denuncian’. El Comando Libertadores de América y el asesinato de nueve estudiantes, Córdoba 1975”, en: *II Jornadas de Trabajo de la Red de Estudios sobre Represión y Violencia Política (RER)*, mimeo.
- Paino, H. (1984), *Historia de la Triple A*, Montevideo, Editorial Platense SA.
- Peregrino Fernández, R. (1983), *Autocrítica policial*, Buenos Aires, CID Editor.
- Rodríguez Agüero, L. (2013), “Ciclo de protestas, experiencias organizativas y represión paraestatal. Mendoza, 1972-1976.” Tesis de Doctorado en Historia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

- Scatizza, P. (2013), “La Norpatagonia argentina bajo la Doctrina de Seguridad Nacional. Represión, dictadura y juicios de lesa humanidad: la causa Reinhold”. Tesis de doctorado en Historia, Universidad Torcuato Di Tella.
- Schwartzstein, D. (2001), *Entre Franco y Perón: memoria e identidad del exilio republicano español en argentina*, Barcelona, Crítica.
- Serna, J. y Pons, A. (2003), “En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis”, en: *Contribuciones desde Coatepec*, n.º 4, pp. 35-56.
- Verbitsky, H. (1986), *Ezeiza*, Buenos Aires, Contrapunto.
- Zapata, A. B. (2012), “Violencia parapolicial en Bahía Blanca, 1974-1976. Delgados límites entre lo institucional y lo ilegal en la lucha contra la ‘subversión apátrida’”, en: *Años 90*, n.º 35, pp. 111-140.
- Zapata, A. B. (2014), “Andamios de experiencias. Conflictividad obrera, vigilancia y represión en Argentina. Bahía Blanca, 1966-1976”. Tesis de doctorado. FAHCE, La Plata.

**Reflexiones acerca del uso público de la
categoría “genocidio cultural”.**
Apuntes para expandir la agenda de estudios de la represión

Silvina Jensen¹

1. Introducción

En los últimos 20 años las luchas en torno a la memoria de la dictadura en la Argentina han estado atravesadas por hallazgos de documentación secreta producida por diversas dependencias estatales involucradas en la llamada “represión cultural” bajo imperio del terrorismo de Estado.

Los papeles de la “Operación Claridad” dados a conocer por *Clarín* en el 20º aniversario del golpe de Estado (24/12/1996);² el descubrimiento en el subsuelo del ex Banco Nacional de Desarrollo de cientos de documentos del Ministerio del Interior, Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Ejército, SIDE y Policía Federal referidos a censura de libros, persecución de autores y editores, control de maestros y profesores, operaciones de seguimiento ideológico de artistas, directivas para el funcionamiento de la prensa, inteligencia sobre personas del mundo cultural que pasaron a engrosar las nóminas de “desaparecidos”, presos políticos o exiliados (*La Nación*, 14/4/2000);³ y el reciente hallazgo (noviembre 2013) en dependencias del edificio Cóndor de los 1500 biblioratos con 280 actas originales de las reuniones de la Junta Militar y una carpeta en la que aparecen nombres de centenares de artistas

¹ Departamento de Humanidades, UNS-CONICET, correo electrónico: sjensen@criba.edu.ar.

² Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/96/03/24/claridad.html>.

³ Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/12983-hallan-archivos-de-los-anos-del-proceso-militar>.

e intelectuales, profesionales y docentes, periodistas y comunicadores que integraban las “listas negras” de la dictadura;⁴ han puesto en el centro del debate público una modalidad específica de la represión: aquella que tuvo como blancos a prácticas, sujetos y procesos culturales, científicos y educativos y que involucró operaciones de control, persecución, depuración ideológica y violencia física en los ámbitos cultural, artístico, científico, profesional y educativo entre 1976 y 1983.

En este contexto y más específicamente en el marco de las causas por delitos de lesa humanidad que se tramitan en los juzgados federales de todo el territorio nacional, ha reaparecido la noción de “genocidio cultural” profusamente agitada como recurso polémico y táctico por los exiliados en su labor de denuncia antidictatorial, ahora repuesta como figura jurídica destinada a perseguir penalmente a los responsables de la destrucción del proyecto cultural representado por la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil del barrio Tablada de la ciudad de Rosario.⁵

Según señalan los abogados de la APDH Rosario que integran la querrela en el Tribunal Federal n.º 4 y como parte de la Causa “Feced Agustín y otros s/ homicidio, violación y torturas”, “la Biblioteca Vigil fue un verdadero hito para su época y su despojo se enmarca dentro del plan de exterminio pergeñado por la dictadura cívico-militar de 1976/1983 destinado a imponer una política económica que beneficiara a la clase dominante, eliminado para ello toda oposición o vestigio de la misma, así como todo espacio democrático y de libertad tanto en lo cultural como en cualquier otro campo”.⁶ En tal sentido, para los querellantes, “la

⁴ Ministerio de Defensa (2013) *Listas Negras de artistas, músicos, intelectuales y periodistas*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación.

⁵ Sobre el hecho represivo que incluyó la intervención militar de la Biblioteca el 25 de febrero de 1977, la liquidación de sus bienes, el desmantelamiento de las escuelas, el cierre de la caja de ayuda mutual, la guardería y el Centro Materno Infantil que funcionaban bajo su órbita, la quema de gran parte de los libros que formaban parte del fondo editorial, la aplicación de la ley de prescindibilidad a varios docentes y directivos, que fueron reemplazados por agentes de los servicios de información, y el secuestro y traslado de ocho integrantes de la Directiva al CCD del Servicio de Informaciones de Rosario, véase García (2015).

⁶ Si bien la investigación sobre la Biblioteca Vigil ordenada por el juez Marcelo Bailaque fue abierta en agosto de 2012, en el marco de la persecución de “delitos económicos” que revestían la “categoría de delitos de lesa humanidad” (o “delitos de lesa humanidad con fines económicos” en la línea de “las causas Papel Prensa e Ingenio Ledesma”), ya por entonces comenzaba a hablarse de “genocidio cultural”. Sin embargo, no fue hasta junio 2013 que la Comisión Directiva de la Biblioteca Popular decidió presentar una querrela bajo esa “figura jurídica”. Como explicaba Marcelo Escalona, apoderado legal de la Vigil, era la primera vez que se apelaba a esa carátula en los tribunales. Para el abogado querellante, más allá de la apropiación de los bienes de la Biblioteca, era necesario identificar a los responsables del “genocidio

barbarie cometida con ese ejemplo de organización popular para la difusión de la cultura, es un verdadero genocidio cultural”.⁷

Atento al desafío que el espacio judicial plantea a los científicos sociales y a sus formas de conceptualización y consciente de la actualidad historiográfica que en la caracterización de los procesos de violencia política masiva y represión estatal ocupan nociones como la de “holocausto”, “exterminio” y “genocidio” (Feierstein, 2000 y 2007; Aróstegui, 2012; Marco, 2012; Alonso, 2013; Semelin, 2013), esta ponencia se propone reflexionar sobre los usos público-políticos de la noción “genocidio cultural” por parte de los exiliados argentinos durante la última dictadura militar.

Se trata de reconstruir el horizonte fundacional de uso de esta categoría que operó como arma de lucha antidictatorial, con el propósito de identificar detrás de su carácter polémico e incluso de “categoría-pantalla” (Traverso, 2001: 165), sus potencialidades y límites para abrir en la contemporaneidad del “Proceso de Reorganización Nacional” un debate político-intelectual y para evaluar su productividad historiográfica para expandir la agenda de temas y problemas de los estudios de la represión. En tal sentido, nos preguntamos si la noción de “genocidio cultural” agitada por los exiliados puede contribuir (o no) a pensar la represión dictatorial más allá de la violencia homicida y el dispositivo desaparecedor, comprendiendo

cultural”. No bastaba con la devolución de los inmuebles enajenados en forma fraudulenta por el gobierno militar, sino de restituir “el capital intangible que es la obra cultural”. Para ello recurrían a la definición de “genocidio cultural” en la forma en que lo propuso Raphael Lemkin en 1933 y tal como la recoge la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. Tamous, Silvina “Biblioteca Vigil: denunciarán genocidio cultural”, en: Diario *El Ciudadano Web*, 27/6/2013. Disponible en: <http://museodelamemoria.gob.ar/page/noticias/id/118/title/Biblioteca-Vigil%3A-Den>.

Cabe consignar que, mientras el abogado de la querrela asume que el teórico de genocidio, Raphael Lemkin, refirió al “genocidio cultural”, algunos historiadores opinan en sentido contrario. Jorge Marco afirma que “Raphael Lemkin nunca empleó dicho término (‘genocidio cultural’) aunque el autor estableció diferentes técnicas de aniquilación que incluían además de los asesinatos en masa, políticas de destrucción biológica y cultural”. En la Resolución de las Naciones Unidas de 1946 se hacía una referencia explícita a este asunto, señalando que el genocidio “causa grandes pérdidas humanas en la forma de cultura y otras contribuciones. El término “genocidio cultural” apareció por primera vez en un borrador elaborado por el Ad Hoc Committee encargado de confeccionar la Resolución de las Naciones Unidas de 1948, aunque dicha referencia fue finalmente enmendada. Diferentes países, liderados por los EE.UU., se opusieron radicalmente ante el temor de que dicha mención permitiera la rebelión jurídica de las minorías. La referencia a la cultura quedó finalmente diluida en una breve y controvertida frase en la que se señalaba que el genocidio podía causar “daños graves físicos o mentales de los miembros del grupo” (Marco, 2012: 20-21).

⁷ Disponible en: <http://argentina.indymedia.org/news/2012/06/815730.php>.

modalidades, espacios y procesos específicos de las llamadas “represiones sectoriales” (cultural, pero también económica, judicial, laboral, política, social); y atenta a la problematización de los complejos nexos entre represión y otras formas de control social (modalidades de integración selectiva y cooptación desde arriba).

2. Julio Cortázar y el “genocidio cultural”

En junio de 1978, mientras los argentinos asistían a la celebración del Mundial de Fútbol y el gobierno militar comenzaba a acumular reveses en la arena pública internacional por las sistemáticas violaciones a los DDHH, Cortázar instalaba la noción de “genocidio cultural” como parte del repertorio de la creciente denuncia exiliar y elegía hacerlo en dos eventos.

Por un lado, en la reunión del PEN Club Internacional de Estocolmo, donde presentó la ponencia “El lector y el escritor bajo las dictaduras en América Latina”, en la que tras poner a debate el rol de la literatura en América Latina y las urgencias del lector del subcontinente, abogaba por una literatura que ofreciera “signos, indicaciones, preguntas” y “desnud[ara] nuestras realidades” y “nuestras debilidades”, desvelando las “huellas de la identidad que buscamos”. En esa ocasión, Cortázar exigía al escritor enfrentar desde cualquier forma de literatura, proselitista o no, el “oprobio, la violencia y hasta el genocidio físico y cultural” que vivía el continente, bajo el imperio de dictaduras sostenidas por el imperialismo norteamericano (Cortázar, 1984: 46-47).

Y, por el otro, y pocos días después del resonante triunfo de Argentina frente a Holanda en la final mundialística y mientras los exiliados denunciaban que se estaba “jugando el Campeonato Mundial del Genocidio”, (Oria, 1978: 5) recuperaba la noción de “genocidio cultural” en una ponencia presentada en el Coloquio *Literatura Latinoamericana de hoy* (Cerizy-la-Salle, 29/6-9/7/1978). En “América Latina: exilio y literatura”, Cortázar recurría al “genocidio cultural” para desnudar al exilio como mecanismo punitivo utilizado por los militares “para eliminar al adversario” y para asestar un golpe gracia a la cultura nacional, cuya producción y productores se veían también atenazados por prácticas de censura y autocensura (Cortázar, 1984: 13).

De este modo, Cortázar denunciaba el intento castrense de aniquilamiento del “pensamiento” y la “creación libres y combativos” y de criminalización de la “mera imaginación”, cuya consecuencia más evidente eran los cientos de artistas, intelectuales, escritores y periodistas que estaban en el exilio. Sin embargo, lejos de asumir una postura quejosa,

autocompasiva, trágica y victimizante, llamaba a convertir la negatividad del destierro en un punto de apoyo para saltar hacia adelante, recuperar lo perdido, derrotar al enemigo y retornar a una Patria libre de déspotas y verdugos (Cortázar, 1984: 11 y 13).

Este trabajo más tarde publicado por la revista *Eco* de Bogotá (nº 205, noviembre 1978) dio origen a un rico intercambio entre Cortázar y Liliana Heker,⁸ que fue la piedra de toque de las llamadas “polémicas entre los que se fueron y los que se quedaron”,⁹ que partiendo del debate en torno al calado de la noción de “genocidio cultural”, puso a discusión la posibilidad de hacer cultura en la Argentina del terrorismo de Estado; la existencia de una literatura dividida y de dos Argentinas (exterior-interior) enfrentadas a la dictadura o enfrentadas por la dictadura, esto es de dos Argentinas (cómplice y resistente, comprometida con el destino nacional y antipatriótica); la calidad de la producción literaria y el canon de la literatura nacional; y los escalafones de víctimas y luchadores antidictatoriales, y sobre la condición del destierro, los auténticos y los falsos exiliados.¹⁰

El potencial disruptivo de la noción de “genocidio cultural” fue tal que en el mediodía dictatorial no pocos intelectuales de habla hispana —argentinos,¹¹ pero también uruguayos,¹²

⁸ La revista literaria *El Ornitorrinco* de Buenos Aires vehiculizó los intercambios entre Heker y Cortázar enero-febrero 1980 y octubre-noviembre 1981. La respuesta inicial de Heker fue reproducida por varias revistas del exilio: *Resumen de Actualidad Argentina* de Madrid (nº 28, 22/9/1980), *Testimonio Latinoamericano* de Barcelona (nº 2, mayo-junio 1980) y *Controversia* de México (nº 11-12, abril 1981).

⁹ Para una aproximación al desarrollo de las polémicas durante la dictadura y la transición e incluso sobre sus coletazos recientes, puede consultarse Jensen (2005).

¹⁰ Osvaldo Bayer participó del debate atacando a Liliana Heker y Luis Gregorich y defendiendo la importancia táctica y estratégica de la noción de “genocidio cultural”. En “Pequeño recordatorio en un país sin memoria” afirmaba: “Es un llamado dramático, claro y puro, con la limpia ingenuidad de quienes luchan con los perseguidos. No de los que se prosternan ante los poderosos, por más metáforas que agreguen a sus disimulos. El artículo de Cortázar (‘América Latina: exilio y literatura’) es de mera agitación. Nada menos. Un documento de guerra. Lo escribió para ayudar a los acosados de afuera y adentro. No hay una sola frase que hable de divisiones entre los que tuvieron que irse y los que se quedaron, de superioridades, de menosprecios” (Bayer, 1993: 294).

¹¹ Gregorio Selser “Argentina: ¿rige lo del genocidio cultural?” y “Argentina. Algo más sobre lo del genocidio cultural”, *El Día*, México, 20/7/1980 y /4/8/1980.

¹² Mario Benedetti utilizó esta categoría en numerosas ocasiones durante la dictadura y después. Valgan como ejemplos: “Frente al Genocidio cultural: crear cada vez más (*La Vanguardia*, Barcelona, 28/3/1980), “Los temas del escritor latinoamericano en el exilio” (1979) y “La Cultura, ese blanco móvil (1989) (En Benedetti, M. (1986) *Cultura entre dos fuegos*, Montevideo, Universidad de la República, 1986, 5-21 y 55-77.

colombianos y españoles—¹³ agitaron su uso no sólo para referir a la represión sufrida por el mundo del arte y la cultura en la Argentina del “Proceso de Reorganización Nacional”, sino para denunciar las violaciones a los derechos y libertades fundamentales de miles de personas en América Latina, con particular referencia al Cono Sur y a América Central.¹⁴ Asimismo, otros escritores rechazaron calificar la situación de la cultura argentina como “genocidio”, o bien mostrando que los escritores de más renombre¹⁵ y la mejor creación literaria seguían localizados fronteras adentro,¹⁶ o bien atendiendo a las múltiples e inorgánicas, pero no por ello menos incisivas, resistencias moleculares,¹⁷ que alejaban a la Argentina de la imagen de

¹³ Juan Goytisolo “Reencuentro con el espacio perdido. Arenys de Munt”, en: *La Vanguardia*, Barcelona, 22/6/1980.

¹⁴ También protagonizaron un intercambio de opiniones, García Márquez y Mujica Láinez. Mientras el primero denunciaba la cantidad de escritores “desaparecidos”, el segundo replicaba que los grandes nombres de la literatura argentina (Borges, Sabato, Bioy Casares, Silvina Ocampo, Mallea) no se habían ido del país (Goligorsky, 1983: 38).

¹⁵ Desde *Clarín* (29/1/1981), Luis Gregorich se sumaba a la polémica argumentando que, más allá de las voces que sostenían que la “literatura argentina que se produce en el país está muerta y que únicamente los escritores exiliados mantienen viva la llama de la tradición creadora”, era posible constatar que “los exiliados —políticos y no políticos— no son muchos ni tampoco muy representativos y que la literatura que se ha seguido produciendo y consumiendo entre nosotros tiene, pese a las dificultades, calidad y cantidad aceptables después de todo, ¿cuáles son los escritores importantes exiliados? Julio Cortázar, pero su exilio no data de 1976, sino de más de un cuarto de siglo atrás” (*Controversia*, México, n.º 11-12, abril 1981: 39).

¹⁶ Jorge Asís declaró: “no hay tal genocidio cultural”. “En Argentina se publican muchas obras de escritores que no son precisamente fascistas”. “La literatura argentina no está en el exilio”. “Es un error creer que los grandes escritores son los que viven afuera” (*La Nación y La Vanguardia*, 29/9/1981). Desde Barcelona, Alberto Szpumberg sugería a Asís que aprovechara su viaje a Madrid para ver el cine y leer todas las novelas que estaban censuradas en Argentina y también para “saludar a los escritores y artistas que por decenas prolongan en Europa un destierro no elegido ni deseado” (*Testimonio Latinoamericano*, diciembre 1981: 31).

¹⁷ “Capas de intelectuales, semiintelectuales y receptores de la cultura, intervinieron en la actividad molecular, cuyo objetivo fundamental era evitar las consecuencias irreparables en el largo plazo de la atomización. No desafiaban a la dictadura, no se proponían ese horizonte político-social. Ni siquiera el más veleidoso de sus integrantes podría asignarle la misión de reconstruir ese espacio circunscrito del tejido social entero. La resistencia cultural argentina fue inexorablemente parcelada, como lo fue la resistencia sindical y también la política. Y ninguna de ellas pudo aislarse, a su vez, de los efectos que producía el desmembramiento del cuerpo social al que pertenecían. No fueron indemnes a la desmoralización, la desocialización, al quiebre de la sociedad global. Era una respuesta en la derrota y el repliegue, abandonando posiciones y estructuras, pero no una desbandada” (Brocato, 1986: 153).

un “cementerio”;¹⁸ y prefiriendo en cambio hablar de la “cultura de catacumbas” (Brocato, 1986: 153). Para estos intelectuales, la Argentina no sufría un “culturicidio” (*Controversia*, n.º 11-12, abril 1981), ni un “letricidio” (Larraz, 2014) porque más allá de la “cultura militarizada”¹⁹ y de la “interdicción”, el país no era un “tierra culturalmente arrasada” en la que “sólo hablan los que tiene permiso y los cómplices” (Brocato, 1986: 151).

A principios de 1981, la Association Internationale de Défense des Artistes victimes de la répression dans le monde (AIDA) publicaba *Argentine: Une culture interdite (Pièces à conviction 1976/1980)*,²⁰ en cuyo epílogo²¹ Julio Cortázar insistía en que “el genocidio cultural” (en sus “múltiples” y “encarnizadas” formas) tenía una “vigencia infame en la Argentina” aunque era resistido en “todos los planos” (AIDA, 1981: 271).

Si la noción de “genocidio cultural” permitía desnudar que para los “regímenes fascistas” la cultura era “subversiva” y constituía un “delito” o una “herejía” —porque estimulaba el pensamiento autónomo, crítico, imaginativo y combativo, comprometido con la realidad social del continente y “porque relata hechos verídicos”(AIDA, 1981: 273) —, la condena a artistas, músicos, pintores, actores, cineastas, escritores y dibujantes al “silencio”, la “orden militar”, el “sometimiento” o la “desaparición”, no era sino una manifestación del “genocidio, la persecución, la asfixiante falta de libertad y el malestar económico” que sufrían los 28 millones de argentinos (AIDA, 1981: 3). De este modo, la represión en el campo de la cultura (represión sectorial) era para Cortázar apenas un botón de muestra del potencial genocida del gobierno

¹⁸ En 1980, Ernesto Sabato reconocía el intento castrense de “genocidio cultural”, pero afirmaba que, pese a ello, la cultura argentina continuaba existiendo y que era una verdadera injusticia pensar al país como un “tremendo cementerio” (*Clarín* 7/7/1980).

¹⁹ Tras su secuestro y liberación y desde su exilio parisino, el pianista Miguel Ángel Estrella afirmaba: “Artistas prohibidos o ‘no convenientes’, presos, obligados al exilio o ‘desaparecidos’, programas censurados, teatros clausurados, televisión invadida por series norteamericanas, libros ‘no aconsejables’ o prohibidos, librerías cerradas, músicos que no pueden ser difundidos, el acceso a la enseñanza limitado, etc. La lista de las medidas que ‘militarizan’ la cultura den nuestro país sería larga...la AIDA muestra el cuadro general en que se desarrolla la persecución a todo un pueblo. Y dentro de ese pueblo, por haber cometido o cometer el ‘delito’ de servirlo, de poner su pasión creadora o su amor por la belleza a su servicio, los artistas, sean músicos, pintores, actores, cineastas, escritores, dibujantes, etc. Son condenados al Silencio, al Orden Militar, al Sometimiento, o a la Desaparición” (AIDA, 1981: 15).

²⁰ El título de la edición española fue *Argentina: cómo matar la cultura* (Madrid, Revolución, 1981).

²¹ “El trigo pueblo y la pirámide del despotismo” (AIDA 1981, 269-271).

militar,²² aunque quizás uno de los “aspectos más repulsivos de la actual dictadura militar” (AIDA, 1981: 3).

En un contexto donde los militares buscaban cerrar legalmente el “problema de las desapariciones”²³ y cuando la comunidad internacional reconocía la tragedia de la “muerte argentina”, la noción de “genocidio cultural” poco a poco pasó a operar como una estrategia sobre todo para denunciar la desaparición forzada de artistas, escritores, científicos y profesionales. Si bien ninguna modalidad coactiva, de disciplinamiento o represión física sufrida por artistas e intelectuales quedó excluida de la denuncia, la desaparición fue ocupando el centro de la escena y poco a poco referir al “genocidio” sobre el mundo de la cultura fue hablar de los escritores, músicos, artistas y educadores “desaparecidos”. Mientras París acogía el Coloquio sobre la “Política de desaparición forzada de personas”²⁴ —en el que Cortázar denunciaba que la “técnica” de la desaparición tenía el doble propósito de instalar el miedo en la sociedad y promover una falsa esperanza entre los seres queridos de las víctimas; y que su manifiesto carácter diabólico remitía en lo profundo a una dimensión absolutamente humana y argentina—;²⁵ AIDA lanzaba una campaña por “cien artistas argentinos desaparecidos”. En esa circunstancia, Cortázar reclamó no claudicar ante los “cómplices” involuntarios del olvido (entre los que se encontraban algunas víctimas directas e indirectas y muchos argentinos que

²² Cabe señalar que ya en el primer informe (1977) sistemático del exilio argentino —*Argentina: Proceso al genocidio*, elaborado por la Comisión Argentina de Derechos Humanos (CADHU) de la que Cortázar formaba parte—, la “educación y la cultura” y la “prensa y los periodistas” aparecían como blancos privilegiados de la acción terrorista de un Estado que tenía su razón de ser en la “represión al movimiento obrero”.

²³ Ley 22062 (5/9/1979) y 22068 (12/9/1979).

²⁴ Reunión de activistas del mundo humanitario, hombres del mundo del derecho e intelectuales, el Coloquio discutió sobre la situación de 15 países (Bolivia, Brasil, Chile, Argentina, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Perú, México, Uruguay, Chipre, Etiopía, Indonesia, Filipinas, Sudáfrica) que bajo para regímenes de excepción sufrían masivas y sistemáticas desapariciones forzadas e involuntarias de personas. La desaparición forzada fue el último recurso usado por esos Estados para deshacerse de sus opositores políticos, eludiendo todo tipo responsabilidad criminal frente a la comunidad internacional (*Proceso*, México, 21/2/1981).

²⁵ La intervención de Cortázar titulada “Negación del olvido” daba cuenta de un aspecto clave del “genocidio” argentino. Como afirmaba Cortázar lo más macabro era que los “verdugos” hablan “nuestro idioma”, no son parte de una “ocupación extranjera”. En el subcontinente, “la desaparición y la tortura son manipuladas por quienes hablan como nosotros, tienen nuestros mismos nombres y nuestras escuelas, comparten costumbres y gestos, provienen del mismo suelo y de la misma historia” y eso es lo que abre un “abismo” en el que no son posible el olvido y la impunidad y en cambio se impone “seguir reclamando por la verdad de su destino y por su aparición con vida” (Cortázar, 1984: 20).

se beneficiaron con el régimen castrense o cayeron bajo la manipulación del fascismo) y ante los resignados que pedían el “paso a otra cosa” y el “retorno progresivo a la normalidad” (AIDA, 1981: 270-271). Y en cambio llamó a apostar por los caminos de la verdad y la justicia²⁶ frente al despotismo (Cortázar, 1984: 19-20).

3. Usos sociales, jurídicos y analíticos de la noción de “genocidio cultural”. Reflexiones acerca de los desafíos de la investigación del pasado reciente argentino

La constitución del pasado reciente en objeto de interés de los historiadores ha puesto a la disciplina ante un doble dilema. Por un lado, la convicción de que es posible historiar pasados cuya politicidad es sustantiva y cuyo conocimiento enfrenta al investigador al estudio de pasados abiertos, en buena medida violentos y dolorosos, cuyas marcas y legados²⁷ atraviesan subjetividades, luchas y posicionamientos actuales. Pasados recientes que ponen en jaque el presupuesto basal de la historia científica: la separación entre sujeto y objeto de conocimiento, imbricados aquí desde su coetaneidad (Levín, 2017). Y, por otro lado, la preocupación por mantener la vigilancia crítica que exige la práctica historiográfica y que compele al historiador no sólo a atender a los contextos políticos, judiciales y memoriales que dan forma /limitan/posibilitan sus preguntas y preocupaciones (Franco y Lvovich, 2017); sino también a evaluar la productividad analítica de nociones y categorías utilizadas por actores sociales diversos (en particular, del movimiento humanitario y de la justicia), que solemos tomar prestadas de forma más o menos ingenua, naturalizando su empleo historiográfico o asumiendo que su potencialidad ético-política, nos posicionará *per se* junto a las víctimas de esos pasados trágicos y del lado de “lo políticamente correcto”. Transformando así a la

²⁶ Recordemos que, como decía Cortázar, el Coloquio tuvo como objetivo buscar alternativas normativas en el derecho interno e internacional para enfrentar el crimen de la desaparición forzada. De hecho, desde 1979 y en forma más definida hacia el 5º aniversario del golpe de Estado, la idea de un “Núremberg” comenzó a instalarse en el horizonte de expectativas de los exiliados. Incluso desde la reunión de París y sobre todo en el I y II Congresos Latinoamericanos de Familiares de Detenidos Desaparecidos (San José de Costa Rica y Caracas, enero y noviembre de 1981) el III Congreso de FEDEFAM (Caracas, junio 1982), los exiliados argentinos dispersos por Europa y Latinoamérica discutieron proyectos de Convención Internacional sobre Desaparición Forzada de Personas. Véase FundaLatin. *Los desaparecidos. Propuestas para un proyecto de Convención Internacional contra las desapariciones forzadas*, Caracas, 1982.

²⁷ En particular, sus demandas reconocimiento, reparación y justicia.

Historia no sólo en una disciplina comprometida, sino eficaz desde el punto de vista público-político.

Esta ponencia intentó mostrar cómo se instala dentro de la lucha antidictatorial de los argentinos en el exilio el uso de la categoría “genocidio cultural”, haciendo foco en las transformaciones operadas en su sentido desde el Mundial de Fútbol 1978, tras la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos a la Argentina y su lapidario informe sobre las violaciones a los DDHH en el país, y hasta la celebración en París del Coloquio sobre Desaparición Forzada de Personas (enero-febrero 1981), cuando algunas voces del destierro comenzaban a imaginar un futuro “Núremberg” para la Argentina, discutiendo tanto la eficacia del derecho penal argentino y el Derechos Humanitario Internacional, como la necesidad de crear nuevos instrumentos jurídicos para la persecución de los “desaparecidos”.

¿Qué relación guardan los usos nativos, jurídicos e historiográficos de la noción de “genocidio cultural” desde la dictadura hasta hoy?, ¿Se trata de usos y sentidos intercambiables?

¿Qué tienen que ver los sentidos construidos por Cortázar y las polémicas que sus intervenciones originaron y que comprometieron a intelectuales exiliados y no exiliados, argentinos y extranjeros, con el modo en que hoy esa noción es puesta en juego en sede judicial y en el espacio público?²⁸

¿La noción cortaziana de “genocidio cultural” remitía a los instrumentos jurídicos vigentes en su época?,²⁹ o ¿representó el intento por desbordar los repertorios probados de la lucha antidictatorial (la apelación al entramado normativo humanitario internacional y recurso al

²⁸ En mayo de 2013 fallecía Jorge Rafael Videla, en el Penal de Marcos Paz donde cumplía reclusión perpetua por delitos de lesa humanidad y como responsable del plan sistemático de apropiación de niños nacidos en cautiverio durante la última dictadura militar. Ciertos medios periodísticos, eligieron reponer la figura del dictador, asociándolo al “genocidio cultural” denunciado por Julio Cortázar. *Minuto 1* refirió entonces a artistas, “prohibidos, censurados, perseguidos, exiliados, torturados y asesinados e incluso mencionaba “244 desaparecidos culturales” (<http://www.minutouno.com/notas/287724-el-genocidio-cultural-la-dictadura>).

²⁹ Luciano Alonso (2013: 15) afirma que si el movimiento humanitario caracterizó a la dictadura como “genocida”, no recurrió a la Convención de las Naciones Unidas para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, para tipificar y perseguir a los responsables de violaciones de derechos y libertades básicas.

derecho),³⁰ desde una estrategia meditada de “radicalidad” lingüística³¹, orientada a desnudar lógicas perversas, ocultas y negadas por la dictadura y enfrentar su política simbólica de construcción falaz de la realidad, rechazando las identidades asignadas o invirtiendo sus valencias (“genocidio cultural” como respuesta a la omnicomprensiva noción de “subversión cultural”)?

¿En qué medida los actuales usos sociales y jurídicos son capaces de reponer las disputas por el sentido del “genocidio cultural” en la contemporaneidad dictatorial y las capas de sentidos acumulados en diversos escenarios de lucha y en contextos internos y externos dictatoriales, y en espacios de interlocución (organizaciones humanitarias internacionales (NNUU), foros intelectuales y publicaciones político-culturales de los desterrados) y ante públicos heterogéneos, y con por urgencias y demandas que no son las del presente?

Cuando Cortázar denunciaba el “genocidio cultural”, ¿bebía en las fuentes del humanitarismo liberal y denunciaba a las dictaduras como productoras de miles de víctimas indefensas e inocentes?, o ¿en cambio expresaba su compromiso con la emancipación nacional y social de los pueblos oprimidos del Tercer Mundo, con la Revolución Cubana y la lucha sandinista en Nicaragua contra el imperialismo norteamericano? Y en este sentido, ¿qué tienen que ver los usos actuales de la noción “genocidio cultural” en sede judicial con el planteo de Cortázar

³⁰ En Bolonia, durante la creación del Tribunal Permanente de los Pueblos (1979), Cortázar insistió en una especie de división de funciones entre juristas y otros actores sociales para la defensa de los derechos de los pueblos. Planteó que los pueblos pueden aprender a ser conscientes de sus derechos por vías no necesariamente jurídicas, que en el caso de los países latinoamericanos, escapan a su comprensión inmediata de las gentes o son excluidos de su conocimiento por la censura o la tergiversación gubernamental. Esa consciencia puede florecer por las vías de la belleza, de la poesía, del humor, de la ironía, de la sátira, de la caricatura, de la imagen, del sonido, del grito dramático, del dibujo, del gesto, “de todo lo que toca directamente la sensibilidad popular y abre admirablemente paso al contenido lógico, moral e histórico de los enunciados formales” (*Agermanament*, Barcelona, juliol-setembre 1979, n.º 152: 93-94).

³¹ Cortázar celebró que las jornadas de la Conferencia Exilio y Solidaridad en América Latina (Caracas, 1979) permitieran avanzar en “un nuevo concepto del terror y la tortura” como “enfermedades endémicas” en la Argentina, Bolivia, Chile, Haití, Paraguay y Uruguay. Esta “noción aparentemente metafórica” fue defendida científicamente en la “comisión médico-psiquiátrica” de las jornadas. Cortázar insistió incluso que era importante que tuviera incidencia no sólo en organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud o la Oficina Panamericana de la Salud, sino también en los colegios profesionales de los países de la región para que sancionaran a sus médicos, psiquiatras, psicólogos y dentistas “que directa o indirectamente participan en la concepción y la aplicación de la tortura y en la creación de un clima de terror en muchos países de América latina”. Cortázar, J. 1979. “Al general no le gustan los congresos”. Disponible en: <http://ronaldjq.blogspot.com.ar/2011/05/al-general-no-le-gustan-los-congresos.html>.

que veía que la vulneración sistemática de los derechos individuales a la vida y la libertad de los hombres y mujeres del campo de la cultura, expresaban el violentamiento de los derechos de los pueblos latinoamericanos sometidos a una política sistemática y de largo aliento de injusticia, expoliación y sometimiento?

En resumen, ¿qué efectos deletéreos sobre el trabajo del historiador tiene el asumir sin más los sentidos pasados y presentes, jurídicos, retórico-políticos, normativos, metafóricos, identitarios, polémicos y tácticos de la noción de “genocidio cultural” para estudiar críticamente la represión (su alcance, modalidades, ejecutores y víctimas)?; ¿Puede la noción cortaziana de “genocidio cultural” funcionar como algo más que una “categoría pantalla” que aplana procesos histórico-sociales diversos y cambiantes, mientras opera condenando a los verdugos y reivindicando a las víctimas?; ¿Puede la noción cortaziana de “genocidio cultural” ser una herramienta útil para interrogar la represión bajo el terrorismo de Estado más allá de la eliminación física y la violencia homicida, identificando no sólo subjetividades y prácticas reprecasaliadas, sino modalidades coactivas y punitivas en su singularidad, secuencia y desarrollo?

¿Puede la noción de “genocidio cultural” agitada por Cortázar interrogar a la dictadura no sólo en sus dimensiones represivas, sino también productivas, esto es, y como denunciaba el autor de *Rayuela*, no sólo cuando los militares intentaban destruir, aniquilar, matar y silenciar la cultura, sino también cuando proyectaban nuevos valores e ideas, operando un proceso de “desidentificación nacional y cultural” y un divorcio del pueblo con sus “valores morales e históricos más esenciales”, desde la inyección de un “nacionalismo barato” y “patriotero” que jugaba al servicio del imperialismo y de sus “armas de publicidad desafortada” y en “pos de una educación elitista y deformante”³²? Y al mismo tiempo, ¿en qué medida asir la noción de “genocidio cultural” en su cualidad polémica puede operar como puerta de entrada para discutir las complejas y cambiantes relaciones entre sociedad y dictadura, más allá de la lectura moralizante que se contenta con señalar cómplices y traidores, buenos y malos argentinos, resistentes y silentes?

En definitiva, si la madurez de un campo de estudio requiere problematizar nociones, conceptos e interpretaciones, avanzando en el desacople entre categorías nativas/jurídicas e instrumentos analíticos, esa operación no necesariamente implica desconocer las primeras por histórica o ideológicamente marcadas, o avanzar hacia una pretendida neutralidad axiológica,

³² Las comillas remiten a ideas que Cortázar expresó en numerosas conferencias e intervenciones durante la dictadura y que podemos leer en *Argentina, país de alambradas culturales* (1984).

imposible en las Ciencias Sociales. Por el contrario, de lo que se trata es de reponer la historicidad de las luchas que las constituyeron en herramientas eficaces de los lenguajes sociales y de las luchas colectivas en el pasado y en el presente, indagando cuándo se erigen en obstáculo y cuándo en impulso “para la formación de una conciencia histórica cabal, que se haga cargo de la complejidad del pasado” (Traverso, 2014: 209).

Bibliografía

- AIDA (1981), *Argentina: cómo matar la cultura*, Madrid, Revolución.
- Alonso, L. (2013), “La definición de las ofensas en el movimiento por los derechos humanos en argentina y la calificación de ‘genocidio’”, en: *Contenciosa. Revista sobre violencia política, represiones y resistencias en la historia iberoamericana*, n.º 1, pp. 1-18. Disponible en: <http://www.contenciosa.org/Sitio/NormasDePublicacion.aspx>.
- Aróstegui, J. (comp.) (2012), *Franco: la represión como sistema*, Barcelona, Flor de Viento Ediciones.
- Bayer, O. (1993), “Pequeño recordatorio para un país sin memoria”, en: *Rebeldía y Esperanza*, Buenos Aires, Grupo Editorial Zeta, pp. 223-253.
- Brocato, C. (1986), *El exilio es el nuestro*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Cortázar, J. (1984), *Argentina: país de alambradas culturales*, Barcelona, Muchnik.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017), “Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión”, en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 47, pp. 190-217.
- Feierstein, D. (2000), *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Feierstein, D. (2007), *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2015), *El caso Vigil. Historia sociocultural política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)*, Rosario, Editorial de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Goligorsky, E. (1983), *Carta abierta de un expatriado a sus compatriotas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Jensen, S. (2005), “Vientos de polémica en Cataluña: los debates entre ‘los de adentro’ y ‘los de afuera’ de la Argentina de la última dictadura militar”, en: *Revista HMiC*, n.º III, pp. 189-209. Disponible en: <http://webs2002.uab.es/hmic/2005/HMIC2005.pdf>.

- Larraz, F. (2014), *Letricidio español. Censura y novela durante el franquismo*, Gijón, Trea.
- Levín, F. (2017), “Escrituras de lo cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente argentina”, en: *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, s.p. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/70734>.
- Marco, J. (2012), “Genocidio y ‘genocide studies’: definiciones y debates”, en: *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, n.º 10, pp. 1-39. Disponible en: <http://hispanianova.rediris.es>
- Semelin, J. (2013), *Purificar y destruir. Usos políticos de las masacres y genocidio*, San Martín, UNSAM Edita.
- Traverso, E. (2001), *El totalitarismo. Historia de un debate*, Buenos Aires, Eudeba.
- Traverso, E. (2014), *El final de la modernidad judía. Historia de un giro conservador*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Oria, S. (1978), “Solidaridad con el pueblo argentino: boicot a los planes de la Junta Militar”, en: *Boletín CCISPA*, Barcelona, n.º 3.

**Percepción de la (des)cortesía en puestos de
atención al público en español bonaerense.
Propuesta para el acceso a la perspectiva del empleado**

Gisele G. Julián¹

1. Introducción

Este trabajo² plantea una propuesta de continuación de un trabajo de tesis (Julián, 2016) que analiza, desde un enfoque de Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982 a y b y 2001; Tannen, 1985, 1996 y 2004), con aportaciones de Etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), Microsociología de Goffman (1967), Análisis del discurso (Drew y Sorjonen, 2000) y Pragmática sociocultural (Bravo, 1999; Bravo y Briz, 2004; Kaul, 2008), las manifestaciones de (des)cortesía en puestos de atención al público en instituciones del ámbito de la salud y la educación en español bonaerense, poniendo en foco de atención dichas manifestaciones en vinculación con las percepciones de los usuarios sobre el trato que allí reciben y su evaluación respecto de qué es un modo de trato cortés o descortés en esos contextos de interacción (Placencia, 2001; Murillo Medrano, 2004). Además, focaliza en el modo en que los empleados se orientan hacia sus identidades institucionales a través de su discurso (Drew

¹ Centro de estudios lingüísticos “Dra. M. B. Fontanella de Weinberg” - Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS) - CONICET, correo electrónico: giselej_84@hotmail.com.

² La investigación, que cuenta con el apoyo de una Beca Interna Postdoctoral de CONICET, se desarrolla bajo la dirección de la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y se inserta en un Proyecto de grupo de investigación dirigido por la Dra. Rigatuso («Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias»), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur).

y Sorjonen, 2000) y en la posible incidencia de tales recursos en los conflictos de interacción. Los resultados obtenidos en el desarrollo de la tesis pusieron de manifiesto la operatividad en la producción de (des)cortesía en los ámbitos referidos de un conjunto de fenómenos entre los que destacan: fórmulas de saludo, agradecimientos, disculpas, cumplidos, estrategias de atenuación, fórmulas de tratamiento, conversación de contacto, manifestaciones de humor, silencios e interrupciones. Asimismo, fue posible deslindar las premisas socioculturales de los usuarios en relación con la (des)cortesía en los contextos estudiados e identificar ciertas prácticas comunicativas de los empleados que lesionan la imagen de los usuarios e inciden negativamente en el éxito de la comunicación, y un conjunto de comportamientos asociados a ellas por parte de estos últimos.

Las conclusiones alcanzadas, focalizadas principalmente en la perspectiva de los usuarios como receptores del servicio, nos conducen a interrogarnos acerca del modo en que las percepciones de los empleados sobre las contribuciones de los usuarios y su propia percepción de los discursos de (des)cortesía pueden incidir en sus producciones discursivas, dentro de lo planteado por Placencia (2001 y 2004), Carmona García (2009) y Rigatuso (2003 y 2015). En este sentido, presentamos la elaboración de una entrevista orientada a examinar las percepciones de los empleados de puestos de atención al público de instituciones del ámbito de la salud y la educación sobre las manifestaciones de (des)cortesía de los usuarios, considerando el conjunto de fenómenos referidos, e incorporando, además, otros fenómenos y actos de habla que han demostrado su operatividad en las producciones de los usuarios, tales como la formulación de consultas, pedidos, reclamos e insistencias. A partir del análisis de los datos que brinda la entrevista, pretendemos dar cuenta del grado de incidencia, en los conflictos que se suscitan en los puestos de atención al público seleccionados, de la conceptualización de las prácticas de (des)cortesía por parte de los empleados de dichas instituciones en su relación con los usos y percepciones de los usuarios.

2. Antecedentes

2.1. Estado de la cuestión³

En la Argentina, entre fines del siglo XX y principios del XXI, han tenido un gran auge las investigaciones sobre interacción verbal en marcos institucionales (por ejemplo, Ciapuscio y

³ Para un estado de la cuestión más detallado sobre el tema ver Julián (2016).

Kesselheim, 1997; Ferrer, 2003; Rigatuso, 2003 y 2011), en consonancia con líneas de investigación desarrolladas en España y distintos países de América. Estos trabajos se han realizado, en su amplia mayoría, en el marco de las propuestas de la Sociolingüística interaccional de Gumperz (1982 a y b) y Tannen (1985, 1996 y 2004). En ese marco, ocupan un lugar destacado las interacciones que tienen lugar en puestos de atención al público. En ellos, la problemática de la producción de discursos de cortesía y descortesía ha adquirido lugar central (por ejemplo, Placencia, 2001; Murillo Medrano, 2004), poniendo en foco de atención tanto el uso lingüístico en contextos concretos como la percepción de los usuarios sobre la atención al público en esos ámbitos.

Dentro del conjunto de trabajos que abordan uso y percepción, un importante aporte para los estudios sobre cortesía en el discurso institucional en español es el artículo de Placencia (2001), donde se examinan los fenómenos de (des)cortesía en las interacciones entre los funcionarios de una institución pública ecuatoriana y los usuarios en ventanillas de atención al público, en vinculación con las percepciones de los usuarios sobre el trato recibido. Esta investigación motivó en Argentina los trabajos de Ferrer (2003) y de Sánchez Lanza (2003), que estudian respectivamente el discurso de la cortesía en puestos de atención al público en instituciones bancarias y de salud pública y bienestar social en el español de Rosario, y de Rigatuso (2003), que se ocupa de los fenómenos de cortesía, en especial la dinámica de los tratamientos, los saludos y agradecimientos, en encuentros de servicio de tipo comercial en español bonaerense, contrastando asimismo los datos obtenidos con las percepciones que los bahienses tienen de esos usos. Dentro de esta línea, Rigatuso (2015) analiza, en relación con la interacción comercial del español bonaerense actual, tendencias innovadoras y fenómenos de variación pragmática, incorporando aspectos referidos a la percepción e interpretación de los hablantes.

Por su parte, en España, la tesis doctoral de Carmona García (2009) estudia, desde la perspectiva de la Sociolingüística interaccional y el Análisis del discurso, la comunicación entre el personal de una oficina de atención al público en Barcelona y los usuarios extranjeros que acuden a ella, contribuyendo al análisis de fenómenos que pueden influir negativamente en la accesibilidad a la institución. Dicha investigación, centrada en los usos de los empleados, incorpora asimismo tanto las percepciones de los usuarios como las interpretaciones y valoraciones de los empleados, y constituye en tal sentido un antecedente directo de nuestra propuesta de abordaje del tema.

Asimismo, un antecedente relevante de nuestra investigación lo constituyen los trabajos realizados en el marco del Programa EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en

Español), dirigido por Diana Bravo. Precisamente, dentro de las propuestas de investigación de este programa, existe una línea muy importante, desarrollada desde la perspectiva de la Pragmática sociocultural, que se ocupa de la percepción de los hablantes sobre el comportamiento (des)cortés, ya sea a través de la realización de entrevistas a los usuarios de instituciones, como Murillo Medrano (2004), o de la aplicación de tests de hábitos sociales (Boretti, 2003; Hernández Flores, 2003; Murillo Medrano, 2005; Bernal, 2008). Tales aportes resultan fundamentales para nuestra investigación, tanto en la perspectiva teórica como en lo metodológico para relevar la evaluación de los hablantes.

Personalmente, desde el año 2007 venimos realizando investigaciones sobre la (des)cortesía en puestos de atención al público institucionales de la ciudad de Bahía Blanca, en el marco de sucesivos Proyectos de Grupo de Investigación dirigidos por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso, cuya última etapa se denomina “Estilo(s) comunicativo(s) en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” (UNS), abordando, en primer lugar, el estudio de la (des)cortesía en instituciones de carácter económico (Julián, 2012) y, en segundo lugar, de salud y educación (Julián, 2016). En ellas se operó con la variable público/privado, relevando tanto las manifestaciones de (des)cortesía presentes en dichas interacciones como la percepción de los usuarios sobre el trato que reciben, en vinculación con la orientación de los empleados hacia su identidad institucional y su incidencia en posibles conflictos en la comunicación. En este sentido, la presente propuesta incorpora la percepción de los empleados con respecto a las cuestiones interaccionales estudiadas, tal como también proponen Placencia en sus estudios sobre interacción institucional y comercial (2001: 207; 2004: 240), Rigatuso para la interacción comercial bahiense (2003 y 2015) y Carmona García para los intercambios institucionales (2009), perspectiva generalmente desatendida en los estudios previos. Precisamente, la consideración de la percepción de los prestadores de servicio (institucionales y comerciales) constituye uno de los nuevos lineamientos que propone el PGI referido. A partir del rastreo bibliográfico se ha advertido la ausencia de estudios abocados a esta temática en español bonaerense desde una perspectiva de conjunto y que incorpore el punto de vista de los miembros de la institución como lo plantea esta propuesta.

2.2. Marco teórico

La investigación se enmarca en un enfoque de Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982 a y b y 2001; Tannen, 1985, 1996 y 2004), con aportaciones de la Etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), la Microsociología de Goffman (1967) y el Análisis del

discurso, en especial en la perspectiva de análisis del discurso institucional (Drew y Sorjonen, 2000).

Para el estudio del discurso de (des)cortesía seguimos la Pragmática sociocultural (Bravo, 1999 y 2009; Bravo y Briz, 2004), línea que otorga relevancia fundamental a las percepciones de los hablantes en la interpretación de los fenómenos de (des)cortesía. En tal sentido, el investigador debe construir una metodología que le permita acceder a las percepciones de los hablantes nativos: *introspección* —que consiste en utilizar la propia pertenencia socio-cultural del investigador— y *consultación* —recoger las percepciones de los usuarios de la lengua estudiada (Bravo y Hernández Flores, 2009: 21-22)—. Para la interpretación de la (des)cortesía, el analista debe conocer el contexto del usuario, que es un hablante real que forma parte de una comunidad de habla (Bravo, 2009: 31). Se entiende por contexto sociocultural “...la situación comunicativa más el conjunto específico de valores, creencias, actitudes y conocimientos que configuran la imagen social de un grupo de hablantes...” (Boretti, 2009: 241). Al describir el objetivo de la pragmática sociocultural, Bravo señala la necesidad de acceder en la forma más directa posible a las intuiciones y percepciones de los usuarios de la lengua en cuestión para explicar si, en determinado contexto situacional, un comportamiento puede o no ser clasificado como de cortesía (Bravo, 2009: 32). Precisamente, nuestra propuesta de incorporar el punto de vista del miembro de la institución se orienta a completar nuestra investigación con la percepción del otro participante de las interacciones en puestos de atención al público, el empleado, para conocer su perspectiva del fenómeno que complementa la visión de las premisas socioculturales subyacentes a la producción de discursos de (des)cortesía en los puestos de atención al público estudiados, y llegar a formular, en una instancia futura de desarrollo de nuestros estudios, propuestas de resolución de conflictos, a través de una labor de transferencia a los propios dominios, en función de lograr el éxito en las interacciones.

3. Metodología

De acuerdo con el marco teórico señalado, la investigación se realiza siguiendo los lineamientos metodológicos de Gumperz (1982 a y b y 2001), Moreno Fernández (1990), López Morales (1994), Duranti (2000), Hernández Campoy y Almeida (2005) y Bravo (2009).

El corpus de análisis está integrado por: a) material que releva la percepción/evaluación de los miembros de las instituciones seleccionadas, foco central del análisis en esta etapa de la

investigación, b) material que recoge el uso real de las interacciones de servicio en dichos contextos (corpus ya confeccionado para el trabajo de tesis aplicando la técnica de participante-observador) y c) material que releva las percepciones de los usuarios (ya relevado mediante aplicación de tests de hábitos sociales).

Para la conformación del corpus relativo a las percepciones y evaluaciones de los empleados se utiliza una combinación de dos técnicas de trabajo de campo, que ya han demostrado su operatividad en nuestros estudios previos: 1) Entrevistas a los empleados de las instituciones estudiadas con el fin de analizar sus actitudes/percepciones con respecto a las cuestiones interaccionales examinadas previamente. Se realizan a empleados de los mismos puestos de atención al público de salud y educación abordados en la tesis doctoral. Los cuestionarios intentan relevar datos con respecto a: (des)cortesía en general, (des)cortesía en el contexto institucional de atención concreto al que pertenecen, el trato de los usuarios y los fenómenos dinamizantes de (des)cortesía referidos. Los resultados obtenidos en nuestra tesis de doctorado han servido como punto de partida para la elaboración de dicha entrevista. Se trabaja con preguntas de estructura abierta (López Morales, 1994); 2) Trabajo con hablantes-jueces: siguiendo la propuesta metodológica de Gumperz (1982 a y b), se presentan a los empleados fragmentos de interacciones grabadas para que ellos actúen como jueces o evaluadores de dichas interacciones y detecten la presencia posible de problemas de comunicación que incidan en la comprensión.

En cuanto a las variables sociolingüísticas (sexo, edad y nivel educacional) de los empleados a entrevistar, es nuestra intención trabajar con una muestra equilibrada de hablantes. Sin embargo, este aspecto depende de la conformación del personal que presente cada institución.

La estrategia metodológica de análisis es predominantemente de tipo cualitativa, aunque en el caso particular del procesamiento y análisis de las entrevistas se incluyen consideraciones cuantitativas. En el procesamiento de los datos se tienen en cuenta distintas variables sociodemográficas y contextuales, entendidas como categorías dinámicas que se construyen en la interacción (Hernández Campoy y Almeida, 2005). Asimismo, se considera el tipo de institución (de salud/educación) a la que pertenecen los empleados y la variable público/privado. Además, se tiene en cuenta el tipo de relación existente entre los hablantes, considerando la dinámica de las dimensiones de poder y solidaridad (Brown y Gilman, 1960), dado que en estas interacciones es frecuente la asimetría en el eje del poder (Murillo Medrano, 2004).

La construcción de los comportamientos de (des)cortesía implica un conjunto de procesos y fenómenos. En tal sentido, en el análisis y procesamiento del material se pone en relación la

percepción de los empleados con el uso real y las percepciones de los usuarios relevados previamente. Asimismo, como hemos señalado, se atiende a fenómenos lingüísticos y paralingüísticos que han demostrado, en el desarrollo de la tesis, su operatividad como estrategias de cortesía y descortesía.

4. Elaboración de la entrevista a los empleados

Como hemos señalado, para acceder a las percepciones de los empleados de las instituciones sobre las cuestiones interaccionales estudiadas proponemos la aplicación de una entrevista, que elaboramos sobre la base de los resultados obtenidos de nuestro estudio previo y tomando como referencia algunas de las preguntas y consignas propuestas en los tests de hábitos sociales aplicados a los usuarios. Como anticipamos, el objetivo es indagar en las percepciones de los empleados sobre el modo en que se manifiesta o está ausente la cortesía en el trato que los usuarios les dispensan en las interacciones de servicio en dichos contextos, así como también en sus propios usos en relación con al conjunto referido de fenómenos relativos a la expresión de (des)cortesía que han demostrado su operatividad en el abordaje de las interacciones institucionales, confrontando dichas percepciones con los datos relevados en el uso real. Asimismo, consideramos el modo en el que los empleados evalúan su orientación hacia su identidad institucional en las interacciones de servicio de las que participan (Drew y Sorjonen, 2000), estableciendo vinculaciones entre tales percepciones y los estilos comunicativos relevados para dichos contextos.

La entrevista consta, en primer lugar, de un conjunto de preguntas de carácter general sobre la conceptualización de la (des)cortesía que tienen los informantes. A continuación, indagamos acerca de su conceptualización y percepción de la (des)cortesía en la atención al público, mientras que las siguientes preguntas se refieren a los fenómenos específicos de análisis. Finalmente, proponemos la formulación de ciertos actos de pedido tal como lo harían en una situación comunicativa real y una actividad de evaluación de un fragmento de interacción.

Como anticipamos, las primeras preguntas, que transcribimos a continuación, revisten un carácter más general, tal como las que hemos planteado a los usuarios en los tests de hábitos sociales:

- ❖ *¿Qué es para vos la cortesía?*
- ❖ *¿Podés dar ejemplos reales de manifestaciones de cortesía?*
- ❖ *¿Con quién sos usualmente cortés?*

- ❖ *¿Por qué usás la cortesía? ¿Para qué sirve?*
- ❖ *¿Qué es para vos la descortesía?*

Este conjunto de preguntas se orienta a la conceptualización que hacen los informantes de la cortesía y la descortesía, indagando además acerca de su conciencia en relación con sus fines de uso de la cortesía y con los destinatarios.

A continuación proponemos preguntas orientadas específicamente a su conceptualización de la (des)cortesía en la atención al público y a su percepción sobre su propio comportamiento (des)cortés ante los usuarios:

- ❖ *¿En qué consiste para vos la cortesía en la atención al público?*
- ❖ *¿En qué consistiría la descortesía cuando atendés?*
- ❖ *¿Considerás que vos sos descortés en algunas situaciones en la atención al público? ¿Cuáles?*

Las siguientes preguntas focalizan principalmente en las percepciones de los empleados sobre el trato que les dispensan los usuarios como receptores del servicio:

- ❖ *¿Cómo percibís que es en realidad el trato de los usuarios? ¿Usan la cortesía para dirigirse a vos y hacer consultas o pedidos? ¿Cómo se manifiesta?*
- ❖ *¿Encontrás diferencias en el trato según quién sea el usuario? ¿Según sea hombre o mujer? ¿Y de acuerdo con su edad o profesión?*
- ❖ *¿Es común que los usuarios te hagan reclamos o insistan con algo? ¿Cómo?*
- ❖ *¿En alguna oportunidad algún usuario tuvo una actitud descortés hacia vos? ¿Cómo reaccionás?*

En esas preguntas indagamos además acerca de ciertas variables que consideramos en nuestro análisis, tales como sexo, edad, nivel educacional o profesión. Asimismo, les preguntamos a los empleados acerca de su reacción ante un comportamiento descortés del usuario, con el fin de confrontar sus percepciones al respecto con las de los usuarios ante la descortesía de los empleados y examinar si hay una premisa sociocultural compartida en este punto.

A continuación indagamos en una serie de cuestiones vinculadas con fenómenos específicos o actos de habla que han demostrado ser de especial interés en nuestras observaciones y que surgen de los tests de hábitos sociales, tales como saludos, agradecimientos, cumplidos, conversación de contacto, formulación de pedidos, atenuación y fórmulas de tratamiento:

- ❖ *¿De qué manera empezás a hablar con el usuario? ¿Cómo empezás a atenderlos? ¿Saludás o esperás que te saluden? ¿Suelen saludarte los usuarios? ¿Te agradecen por tu servicio?*

- ❖ *¿Alguna vez dirigís cumplidos o halagos a los usuarios cuando hacen bien algo relativo al trámite, por ejemplo, traer la documentación requerida? ¿Alguna vez los usuarios te halagan por hacer bien tu trabajo o ayudarlos a concretar un trámite?*
- ❖ *¿En algunas oportunidades durante la atención al público conversás con el usuario sobre algún tema ajeno al trámite (por ejemplo, algún comentario sobre el clima, o sobre la cantidad de trabajo, etc.)? ¿Esas conversaciones surgen a veces del usuario? ¿Te parece que favorecen la creación de un buen clima durante el intercambio?*
- ❖ *¿A veces les tenés que pedir a los usuarios que hagan alguna cosa? ¿Cómo les hacés un pedido a los usuarios? ¿Cómo realizan los usuarios las consultas o pedidos? ¿Suelen usar expresiones para suavizar, como “por favor” o “quería hacer una consulta / quería pedirte...”?*
- ❖ *Cuando te dirigís a un usuario, ¿de qué lo tratás? ¿Lo tratás de “usted” o de “vos”? ¿Cambías según la edad? ¿Qué forma eligen los usuarios para dirigirse a vos?*
- ❖ *¿Te dirigís a los usuarios usando su nombre en algún momento cuando los atendés?*
- ❖ *¿Solés dirigirte a los usuarios con expresiones del tipo de “mi amor”, “mi vida”, “corazón”, “madre”, “mamita”, “niño/a”, etc.? ¿Te parece que este tipo de formas contribuyen a que seas más amable? ¿Cómo creés que son recibidas por los usuarios? ¿Ellos dirigen este tipo de expresiones hacia vos? ¿Qué otras formas usás?*

Las fórmulas de tratamiento sobre las que indagamos en esta última pregunta han suscitado especial interés en nuestra investigación debido al valor pragmático que pueden adquirir en los contextos abordados (Julián, 2016) y en otros dominios de uso de la misma comunidad, como la interacción comercial (Rigatuso, 2006). Por tal motivo, y por el valor negativo que generalmente les atribuyen los usuarios como destinatarios de estas formas, es que resulta muy importante conocer las percepciones de los empleados en relación con tales usos.

Las últimas preguntas se orientan específicamente a indagar sobre el modo en que los empleados se orientan hacia su identidad institucional y cómo esto incide en su comportamiento discursivo y se refleja en su estilo comunicativo:

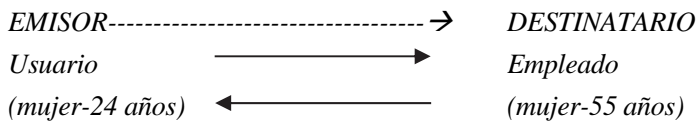
- ❖ *¿Solés usar palabras muy técnicas para dirigirte a los usuarios? ¿Alguna vez sucedió que no entiendan alguna palabra o expresión que para vos resulta de uso común por tu trabajo?*
- ❖ *¿Preferís hablar en primera persona o usás el pronombre “nosotros”? ¿Sentís que estás hablando de parte de la institución?*

A continuación, en consonancia con la correspondiente consigna de los tests de hábitos sociales, les solicitamos a los empleados que formulen ciertos pedidos a los usuarios tal como lo harían en una situación real. Transcribimos una de las tres situaciones planteadas:

❖ *¿Qué dirías en las siguientes situaciones?*

Sit. 1. Le tenés que pedir una firma a un usuario que acaba de hacer un trámite.

Finalmente, siguiendo la propuesta metodológica de Gumperz (1982 a y b), aplicamos la técnica de hablantes-jueces pidiendo a los informantes su opinión acerca de un fragmento de una interacción para que ellos actúen como evaluadores y detecten la presencia posible de problemas de comunicación o expresiones de (des)cortesía. A tal fin, y con el objetivo de que la entrevista no se torne demasiado extensa para los informantes, hemos seleccionado solo un fragmento de una interacción que ya ha sido sometido a la evaluación de usuarios de instituciones, quienes tuvieron una percepción negativa del mismo. A continuación transcribimos el fragmento:

❖ *¿Qué opinás del siguiente fragmento de una interacción entre una empleada y una usuaria durante un trámite?*

Contexto: Una usuaria de una institución del ámbito educativo en la que los docentes realizan diversos trámites vinculados con su labor docente necesita la ayuda de la empleada porque no sabe a qué se refieren ciertas preguntas del formulario que debe completar:

- [USUARIO] *hay algo que acá no completé por ejemplo ((leyendo)) posee cambio de funciones?*
- [EMPLEADO] *no: ((con tono de fastidio y volumen de voz bajo)) no mamita (.) estás en la dirección general de escuelas vos? [no]*
- [USUARIO] *[no:]*
- [EMPLEADO] *((volumen más alto)) aptitud psicofísica? no (.) jubilado? no ((se lo marca bruscamente en la planilla))*
- [USUARIO] *okey*

5. Conclusiones

En este trabajo hemos presentado una propuesta de acceso a la perspectiva de los empleados de puestos de atención al público de los dominios de la salud y educación en español bonaerense en relación a la (des)cortesía entre empleados y usuarios en esos contextos de interacción. Para el acceso a las percepciones de los empleados hemos elaborado una

entrevista que estamos aplicando a quienes nos prestan su colaboración. La misma se ha elaborado sobre la base de las observaciones y análisis que realizamos en nuestro trabajo de tesis, así como de los cuestionarios aplicados previamente a usuarios de las instituciones estudiadas, con el objetivo de conocer el punto de vista del miembro de la institución sobre las cuestiones interaccionales estudiadas.

A partir de los resultados de la aplicación de la entrevista pretendemos relevar convergencias y divergencias en las premisas socioculturales que subyacen a la producción de los discursos de (des)cortesía de empleados y de usuarios, poniendo en relación las percepciones de unos y otros interactuantes sobre qué es cortés y qué no lo es en dichos contextos de interacción. El desarrollo efectuado hasta el momento en nuestras investigaciones significa un avance en tal sentido ya que aborda aspectos del uso de los participantes y la percepción de los usuarios de los dominios estudiados, que serán complementados con la incorporación de la perspectiva de los empleados en una visión integral y confrontativa de los distintos ámbitos.

Con esta propuesta, y como objetivo general de toda la investigación, pretendemos contribuir al estudio de la construcción y percepción del discurso de (des)cortesía verbal en español bonaerense en interacciones que tienen lugar en puestos de atención al público, y, a partir de los resultados obtenidos, generar propuestas de resolución a posibles problemas de comunicación en los ámbitos estudiados, intentando contribuir a mejorar las interacciones comunicativas en esos dominios.

Bibliografía

- Bernal, M. (2008), “El test de hábitos sociales aplicado al estudio de la descortesía”, en: Briz, A. *et al.* (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Valencia, Univ. de Valencia, pp. 623-641.
- Boretti, S. (2003), “Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía”, en: Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE*, Estocolmo, Univ. de Estocolmo, pp. 198-202.
- Boretti, S. (2009), “Una justificación de la aplicabilidad de la pragmática sociocultural al estudio de la cortesía. Contextos socioculturales en la Argentina”, en: Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 231-269.

- Bravo, D. (1999), “¿Imagen ‘positiva’ vs. Imagen ‘negativa’? Pragmática sociocultural y componentes de face”, en: *Oralia. Análisis del discurso oral*, n.º 2, pp. 155-184.
- Bravo, D. (2009), “Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción”, en: Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 31-68.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- Bravo, D. y Hernández Flores, N. (2009), “Introducción y presentación. Aportes a los estudios sobre el discurso de la cortesía en español”, en: Bravo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 15-29.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960), “The Pronouns of Power and Solidarity”, en: Sebeok, T. (ed.), *Style in Language*, New York, Massachusetts Institute of Technology, pp. 253-275.
- Carmona García, J. P. (2009), *Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: Las interacciones de atención al usuario extranjero*, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ciapuscio, G. y Kesselheim, W. (1997), “Usted qué es: categorizaciones y contexto institucional”, en: Zimmermann, K. y Bierbach, C. (eds.), *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, Madrid, Vervuert Iberoamericana, pp. 105-130.
- Drew, P. y Sorjonen, M. (2000), “Diálogo institucional”, en: Van Dijk, T. (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, pp. 141-178.
- Duranti, A. (2000), *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- Ferrer, M. C. (2003), “El discurso de la cortesía en puestos de atención al público en Argentina”, en: Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE*, Estocolmo, Univ. de Estocolmo, pp. 315-331.
- Goffman, E. (1967), *Interaction Ritual. Essays on Face to Face Behaviour*, New York, Doubleday Anchor Books.
- Gumperz, J. (ed.) (1982a), *Discourse Strategies*, New York, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b), *Language and Social Identity*, New York, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001), “Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective”, en: Schiffrin, D.; Tannen, D. y Hamilton, H. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Malden, MA, Blackwell, pp. 215-228.

- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Hernández Campoy, J. M. y Almeida, M. (2005), *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Editorial Comares.
- Hernández Flores, N. (2003), “Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción”, en: Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE*, Estocolmo, Univ. de Estocolmo, pp. 186-197.
- Julián, G. (2012), *Expresión y percepción de la (des)cortesía en puestos de atención al público en instituciones bahienses de carácter económico*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Julián, G. (2016), *Interacción comunicativa en español bonaerense manifestaciones y percepciones de la (des)cortesía en puestos de atención al público en instituciones*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2598>.
- Kaul, S. (2008), “Tipología del comportamiento verbal descortés en español”, en: Briz, A. et al. (eds.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Valencia, Univ. de Valencia, pp. 254-266.
- López Morales, H. (1994), *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Editorial del Colegio de España.
- Moreno Fernández, F. (1990), *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Murillo Medrano, J. (2004), “La cortesía verbal en Costa Rica. Percepciones de los hablantes sobre la (des)cortesía en puestos de atención al público”, en: Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- Murillo Medrano, J. (2005), “Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica”, en: Murillo Medrano, J. (ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Universidad de Costa Rica y Univ. de Estocolmo, pp. 115-136.
- Placencia, M. E. (2001), “Percepciones y manifestaciones de la (des)cortesía en la atención al público: el caso de una institución pública ecuatoriana”, en: *Oralia, Análisis del discurso oral*, n.º 4, pp. 213-241.
- Placencia, M. E. (2004), “Rapport-building Activities in Corner Shop Interactions”, en: *Journal of Sociolinguistics*, vol. 8, n.º 2, pp. 215-245.
- Rigatuso, E. M. (2003), “Cortesía, tratamientos e identidad cultural en encuentros de servicio en español bonaerense”, en: Vaquero, M. y Cernadas de Bulnes, M. (eds.), *Actas de las II*

- Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, Archivo de la Memoria, UNS, pp. 157-179.
- Rigatuso, E. M. (2006), “¿Y vos por qué me tratás de usted?” Fórmulas de tratamiento y cortesía lingüística en español bonaerense actual”, en: *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Salta, Universidad Católica de Salta - Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 1-23.
- Rigatuso, E. M. (2011), *Funciones sociolingüísticas y pragmáticas de las fórmulas de tratamiento en español: consideraciones sobre la variedad bonaerense*, Conferencia presentada en el XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, Niteroi, Brasil.
- Rigatuso, E. M. (2015), “Interacción, variación y cambio: estrategias comunicativas en la interacción comercial del español bonaerense actual”, en: Martín Menéndez, S. (coord.), *Actas de las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera: sociolingüística y análisis del discurso*, Buenos Aires, Editorial de la FFyL UBA, pp. 1437-1470.
- Sánchez Lanza, C. (2003), “El discurso de la cortesía en puestos de atención al público en la Argentina (instituciones de salud pública y bienestar social)”, en: Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE*, Estocolmo, Univ. de Estocolmo, pp. 332-345.
- Tannen, D. (1985), *Conversational Style. Analyzing Talk Among Friends*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Tannen, D. (1996), *Género y discurso*, Barcelona, Paidós.
- Tannen, D. (2004) “Interactional Sociolinguistics”, en Ammon, U. et al. (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook*, Berlin, Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. (comp.) (2000), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.

Filosofía argentina desde la segunda mitad del siglo XX.

Testimonios

Celina A. Lértora Mendoza¹, Alicia I. Bugallo²,
Agustina Cazenave³, Raúl Domínguez³, María del Rosario Moure⁴,
Dulce María Santiago⁵, María Victoria Santorsola⁶, Sandra Uicich³

En este Proyecto estamos estudiando la filosofía argentina reciente (segunda mitad del siglo XX a la actualidad) en los siguientes aspectos: a) agentes; b) instituciones y actividades; c) recepción e integración de nuevas líneas filosóficas. En los tres casos la propuesta metodológica consiste en validar e incorporar fuentes no tradicionales, historia oral y abordajes hermenéuticos, que es el objetivo específico de uno de los trabajos. Dentro de este marco, cada investigador ha tomado un tema específico centrándolo en uno de los ejes mencionados, si bien teniendo siempre en vista el marco teórico general.

1. Agentes

La investigación sobre algunos agentes relevantes en el período tiene por finalidad situar y analizar la relación entre algunas personalidades y las instituciones en las que actuaron.

¹ CONICET, correo electrónico: fundacionfepai@yahoo.com.ar.

² UCES, correo electrónico: alibugallo@yahoo.com.

³ UNS, correos electrónicos: CAzenaveagustina@hotmail.com, rhdomin@yahoo.com.ar, suicich@uns.edu.ar.

⁴ UBA, correo electrónico: licmariamoure@yahoo.com.ar.

⁵ UCA, correo electrónico: dulcemariasantiago@gmail.com.

⁶ UNLaM, correo electrónico: vsantos@unlam.edu.ar.

1.1. Carlos Astrada en la Universidad nacional del Sur⁷

En este proyecto, la investigación sobre Astrada se centra en dos temas que están estrechamente vinculados: el análisis de los programas de las materias que dictó Carlos Astrada en la Universidad Nacional del Sur y las entrevistas a sus exalumnos.

Los programas de las materias son: Lógica y Sociología; ambos presentados al Departamento de Humanidades entre los años 1959 y 1961. Con respecto a las entrevistas se realizaron a María Emilia Pérez Amat y Héctor Pistonesi.

Como se aprecia, se trata de abordar dos fuentes diferentes a las que convencionalmente se utilizan en la historia de la filosofía, lo que exigió emprender una tarea de revisión y análisis de las formas en que se plasman nuestras historias de las filosofías contemporáneas, en esta oportunidad reflexionando sobre dos aspectos que ponen en cuestión el clásico abordaje de la historia de la filosofía contemporánea:

1. La importancia de reconstruir no sólo las ideas filosóficas de las personas sino, también, de los espacios, institucionales u otros menos formales, por los que transita la filosofía. Para esto es necesario comenzar a reconocer que por lo general en nuestras historias de la filosofía se le suele dar mayor prioridad y énfasis a la exposición/presentación de las ideas filosóficas de las personas que en tratar de entender procesos de construcción de espacios por donde la filosofía discurre, los que, lógicamente, están conformados por personas e individuos pero cuya sumatoria no es igual a la construcción de esos espacios. Desplazar la mirada de las personas a los espacios de participación de los sujetos conlleva, necesariamente, la construcción de un nuevo enfoque historiográfico que pueda dar cuenta de estos nuevos espacios (más o menos institucionales) por donde la filosofía se difunde, resiste, renace o decae. Para comenzar a reconstruir esos espacios me parece imprescindible atender dos cuestiones: por un lado, revisar documentos “institucionales” y realizar entrevistas con los participantes u oyentes; y por el otro, recuperar la noción de “tradicón filosófica” para comprender la constitución del entramado filosófico dentro de las instituciones.

2. La necesidad de reformular, a partir de la aplicación del método de historia oral, la forma de presentar y escribir nuestra historia filosófica reciente, puesto que nos encontramos con una diversidad de voces que tienen, a veces, visiones totalmente diversas (y hasta contradictorias) sobre un mismo asunto y la forma de entretener esa rica trama polifónica. El abordaje de un

⁷ Esta sección ha sido redactada por Raúl Domínguez.

pasado tan “reciente” hace que las fuentes consultadas (documentos institucionales y entrevistas) se muestren mucho menos “objetivos” que las de un pasado más remoto, aun las que tienen que ver con las fuentes institucionales, porque siempre se encuentra a alguien que realiza algún comentario e interpretación sobre el sentido y la intención de lo escrito. Estas fuentes abren una polifonía de versiones, comentarios e interpretaciones que complejizan más el asunto a abordar.

Es también importante plantear la dificultad que se le presenta a quien escribe la historia de la filosofía reciente, puesto que no será ya quien la reconstruye en soledad consultando sus fuentes. sino que se deberá abrir a complejos procesos históricos con tradiciones y voces que se entremezclan, entrecruzan y diferencian.

1.2. Ismael Quiles en la Universidad del Salvador y Octavio Nicolás Derisi en la Universidad Católica Argentina⁸

En este caso se trata de dos agentes que desarrollaron sendos Proyectos fundacionales en las dos primeras universidades privadas argentinas

En la mitad del siglo XX surge un debate que concierne a la educación universitaria y a la creación de universidades privadas, que está representado en la dualidad Laica o Libre. Durante el gobierno de Frondizi se aprueba y reglamenta la creación de dichas universidades. Se fundan así en 1958 la Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador.

A partir de la sanción de la Ley 1597 o de nacionalización de los claustros universitarios, conocida como Ley Avellaneda, de 1885, la educación superior de nivel universitario estuvo en manos del Estado. Dicha ley fue dictada dentro del espíritu de la Constitución Nacional de 1853. El Estado se reservaba, a través de la Universidad Nacional, el otorgamiento de títulos académicos habilitantes con el fin de garantizar la idoneidad de los graduados, particularmente médicos y abogados.

Pero conviene recordar que la educación superior había nacido en nuestra América al amparo de la Iglesia: Las primeras universidades surgieron en el siglo XVI y fueron católicas. La primera en nuestro territorio fue la Universidad de Córdoba, fundada en 1614 por los Jesuitas. La Universidad de Buenos Aires, originada en el período independiente, fue fundada en 1821 y su rector fue un canónigo, el P. Sáenz.

⁸ Esta sección ha sido redactada por Dulce María Santiago.

A comienzos del siglo XX, se intentó infructuosamente la creación de una universidad privada con aspiraciones de brindar una formación humana y cristiana. Dicha universidad católica abrió sus puertas en 1910 y tuvo que cerrar en 1920 por su imposibilidad de brindar títulos reconocidos oficialmente. La formación cristiana se canalizará en los Cursos de Cultura Católica creados en 1922 y que servirán de fundamento para la futura Universidad Católica.

Hacia mediados de los años 50, con la Revolución Libertadora, apareció una polémica en la sociedad que la dividirá en Laica o Libre. La sección de Laica representaba a los que defendían la educación pública y el papel del Estado en el otorgamiento de títulos oficiales. Continuaban así la tradición de la ley 1420 y de educación gratuita, obligatoria y “laica” que se prolongaba en la Reforma de 1918.

En 1958 resurge el conflicto. Ahora el Rector de UBA es el hermano del Presidente: Rizieri Frondizi, partidario de la educación estatal. Finalmente, las universidades privadas resultarán aprobadas con la promulgación de la Ley 14557, conocida como Ley Domingorena, el 30 de septiembre de 1958. Esto marcó una inflexión en el rol del Estado en la educación y permitió la creación de dos universidades privadas confesionales: La Pontificia Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador. Pero más allá de la discusión de carácter religioso, latía una cuestión ideológica y también económica que posibilitara a ciertos sectores desarrollar sus proyectos.

Las dos grandes figuras de estas instituciones están representadas por Mons. Octavio N Derisi, del clero secular y fundador de la P.U.C.A., e Ismael Quiles, jesuita y Rector de la Universidad del Salvador. Si bien ambos pertenecen a la Filosofía escolástica o tomista las vertientes y el desarrollo filosófico de ambos difieren en autores y estilos.

El pensamiento de Derisi pertenece al tomismo escolástico que se relaciona en su época con el nacionalismo católico de Julio Menvielle y de Leonardo Castellani.

Quiles, en cambio, formado en el suarismo de los jesuitas, desarrolla un pensamiento que busca un diálogo filosófico y cultural con el Existencialismo y con la filosofía Oriental.

Estos dos lineamientos marcan dos estilos de pensamiento característicos de las instituciones que lideran.

Este tema implica una visión de la gravitación de las universidades en la vida pública y cultural argentina que —desde la segunda mitad del siglo XX— ejerce un rol en la formación de intelectuales y dirigentes políticos. La dificultad que presenta este trabajo es la subjetividad valorativa de las fuentes consultadas según su contexto y su visión de la problemática universitaria.

1.3. Arturo Andrés Roig y su a priori antropológico en el grupo filosófico de Mendoza⁹

El “a priori antropológico” es dentro de la filosofía de Arturo Andrés Roig, una de las categorías más importante, si bien esta puede rastrearse hasta fines de 1960 en su escrito *La experiencia de la Filosofía en Platón*, en esta exposición la utilizaremos para reflexionar sobre las Moralidades Emergentes. Dicha categoría es la que permite al sujeto auto -valorarse como sujeto digno, que se reconoce como fin y no como medio.

Sin embargo, no debemos caer en el error de interpretar el sujeto moral solo como una individualidad, sino que, tal como explica Roig en su libro *Ética del poder y moralidad de la protesta*, “las moralidades emergentes se han manifestado, de modo espontáneo, como solidaridad, por lo mismo que la causa de uno es siempre, cuando prima la exigencia de dignidad, la del otro” (Roig, 2002: 92), por lo tanto, existe una identificación con las causas colectivas ya sean éticas, políticas - ideológicas, sociales o culturales, a partir de las cuales se genera una identidad. Dicho de otra manera, existe un “nosotros” en el cual sus integrantes se identifican en una lucha común.

El desarrollo del concepto “nosotros” se encuentra en una de las obras más importantes del filósofo mendocino *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, este trabajo historiográfico, publicado en el año 1981, presenta al “nosotros” como un “nosotros latinoamericanos”, es decir, que existe una identificación del sujeto en sus luchas por el reconocimiento de la prioridad del sujeto moral, con la realidad histórica cultural a la cual pertenece, América Latina.

En este texto, esta se nos presenta, por un lado, como “ser” y “deber ser”, “Deberemos decir que ‘América Latina’ puede ser mostrada *a posteriori* como una, a partir de ciertos caracteres que según un determinado consenso constituyen su ‘realidad’, pero que también la postulamos como un *a priori*” (Roig, 2009: 20), pero, por otro lado, América Latina también se muestra como diversa.

La diversidad, de la que habla Roig, no impide la unidad del “nosotros latinoamericanos”, sino que debemos entenderla como el lugar que nos concede la posibilidad de preguntarnos y respondernos por el “nosotros”. “De este modo, cuando uno de nosotros, se declara “latinoamericano” lo hace desde su parcialidad, sea ella su nacionalidad, el grupo social al que pertenece, las tradiciones dentro de las cuales se encuentra, etc.” (Roig, 2009: 21), de ahí que,

⁹ Esta sección ha sido redactada por la alumna Agustina Cazenave.

debemos tener conciencia de este hecho, ya que, sino corremos el riesgo de creer que nuestro punto de partida es el de todos.

La identificación del sujeto moral con la diversidad no se ha dado siempre de igual manera (Roig, 2009: 21), por lo tanto, a través de los años se ha buscado alcanzar la comprensión de la diversidad desde diferentes unidades referenciales. Dicho de otra manera, lo que hoy denominamos América Latina, no es lo que en los siglos XVI y XVII se designaba como “indias occidentales” o “nuevo mundo”. Nuestra identificación, está basada en demandas sociales individuales y colectivas por el pedido de la dignidad.

Hoy “nosotros latinoamericanos” nos encontramos peleando por nuestro reconocimiento, “Nosotros” sujetos históricos- culturales luchamos porque se nos reconozca nuestra dignidad, porque somos dignos. Por lo tanto, el “a priori antropológico” es la condición de posibilidad de constituir el “nosotros”.

2. Instituciones y actividades

Más allá del aporte personal de los agentes, es claro que las instituciones desarrollan sus propias tradiciones, observándose siempre una tendencia a la continuidad, aunada al dinamismo propio de todo proceso histórico. La historia institucional en períodos de cierta extensión, requiere tomar en cuenta esta circunstancia y valorarla tanto a la luz documental como a la percepción de quienes a lo largo de varias décadas, han sido sus agentes. En este trabajo se consideran dos casos.

2.1. La filosofía en los Congresos Argentinos de Psicología¹⁰

Se han considerado las ideas filosóficas subyacentes en las comunicaciones presentadas en el Primer Congreso Argentino de Psicología de 1954, en el Segundo Congreso Argentino de Psicología de 1965 y en el Tercer Congreso Argentino de Psicología de 1968, tomando como referencia inicial al Primer Congreso Nacional de Filosofía realizado en 1949, donde hubo una

¹⁰ Esta sección ha sido redactada por María del Rosario Moure.

comisión destinada a la psicología, reconociendo de este modo la importancia del saber psicológico.

El Congreso de 1949 dio lugar de manera subsidiaria a la realización del Primer Congreso Argentino de Psicología de 1954. En principio se tomaron los pensamientos filosóficos que se fueron presentando en la Psicología como el positivismo y el humanismo entre otros, que fueron incidiendo en la organización de las futuras carreras de Psicología. Frente a las orientaciones prácticas, como la psicotecnia, las cátedras universitarias de psicología comenzaron a alejarse brindando un perfil más teórico y filosófico, teniendo como autores de referencia una diversidad que iba desde Bergson hasta Merleau Ponty, pasando tanto por los teóricos de la Gestalt como por Husserl, Heidegger y Sartre. Un análisis pormenorizado de las ponencias realizadas en el Primer Congreso Nacional de Filosofía, y las ideas filosóficas sustentadas, mostrará una línea de continuidad con las ponencias que figuran en las Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología de 1954, realizado en Tucumán, el mismo fue un evento académico de envergadura, contó con la participación de renombrados invitados extranjeros y de profesores de psicología, filósofos, psiquiatras, psicotécnicos y psicoanalistas que, desde sus inscripciones en diversas instituciones, advirtieron la necesidad de legitimar los estudios de psicología como carrera universitaria mayor.

La tradición iniciada en 1954, continuó con el Segundo Congreso Argentino de Psicología de 1965 y con el Tercer Congreso Argentino de Psicología de 1968, ambos bajo la presidencia del Dr. Plácido Alberto Horas. Cabe mencionar también la celebración del VIII Congreso Interamericano de Psicología que tuvo lugar en Mar del Plata en 1963 y organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología. Para su análisis se considera pertinente y adecuada la recurrencia a la hermenéutica de Hans G. Gadamer, específicamente el concepto de “conciencia de la historia efectual”, para establecer cómo la filosofía produjo sus efectos en el desarrollo histórico del saber psicológico. En otras palabras, cómo las corrientes filosóficas propias de cada época en que se desarrollaron los Congresos, dejaron su huella interpretativa en la conformación de los conceptos y las teorías psicológicas, indagando acerca del contexto político y social de la Argentina, el contexto nacional e internacional de las teorías en psicología, la estructura de la organización de los Congresos; la biografía de los autores de las ponencias y de otros actores de relevancia científica y académica.

2.2. Las dos series de congresos nacionales de filosofía: SAF y AFRA¹¹

A partir del Tercer Congreso Nacional de Filosofía se produce una situación significativa en la filosofía argentina reciente: la existencia y consolidación de dos Asociaciones que consideran representar el quehacer filosófico argentino en toda la extensión del país y dos series paralelas de congresos. La información sobre ambas se ha obtenido de sus sitios en Internet¹² y del informe proporcionado en septiembre de 2017 por Jorge Roetti, especialmente en lo relativo al comienzo de ambas.

Es importante realizar un estudio pormenorizado de estas dos series, lo que permitirá reconstruir dos tradiciones filosóficas que se diferencian en varios aspectos: integrantes, modos organizativos sociales, formas y criterios de organización de los congresos, otras actividades y publicaciones. Aquí se hará sólo una brevísima presentación.

1. Origen. La Sociedad Argentina de Filosofía (SAF) fue fundada en Córdoba, en 1976 y siempre tuvo allí su sede. Sus congresos también se realizaron en dicha provincia hasta la actualidad. Fue convocada por el Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Alfredo Poviña.

La Asociación Filosófica Argentina (AFRA) se fundó en 1985 en Buenos Aires, y según informes orales, fue un desprendimiento de la anterior. Tuvo siempre su sede legal en esta ciudad, pero sus congresos se realizan en diversas universidades del país.

2. Los integrantes. SAF. Consigna su página que la Directora de la Escuela de Filosofía al tiempo de la fundación era la Prof. Dr. Judith Botti de González Achával, quien fue, durante muchos años, hasta 2015, Presidenta de la Sociedad. El primer secretario de la SAF y de la Revista de la Sociedad fue Luis López Legazpi. Durante el Congreso Nacional de Filosofía de 2016, se designó al Dr. Héctor Jorge Padrón como Presidente, y al Dr. Jorge Alfredo Roetti como Vice-Presidente.

AFRA parece haber sido un desprendimiento de la SAF, quienes —según informe de Roetti— pretendieron traer su sede a Buenos Aires, lo que no consiguieron, por lo cual armaron otra en esa ciudad, durante el gobierno de Raúl Alfonsín. De hecho algunos de los

¹¹ Esta sección ha sido redactada por Celina A. Lértora Mendoza.

¹² Sociedad Argentina de Filosofía: <https://sociedad-filosofia.com>, visita del 8 de julio de 2017; no tiene información sobre los congresos. Visitada 1 noviembre 2017.

Asociación Filosófica de la República Argentina: <http://www.afra.org.ar/> visita del 30 de septiembre de 2017; en esta página no están activos los links sobre los anteriores congresos, sólo está activo el de San Juan. Visitada 12 noviembre 2017.

fundadores, como Rabossi y Guariglia, asistían a los congresos de la SAF. Según la página de AFRA, sus fundadores fueron: Osvaldo Guariglia, Eduardo Rabossi, Juan Rodríguez Larreta, Carlos Nino, Eugenio Buligyn, Genaro Carrió, Ezequiel de Olaso, Mario Presas, José Julián Prado, Roberto Rojo, Horacio Faas, Carlos Alchourrón, Daniel Brauer, Gregorio Klimovsky, Margarita Costa, Arturo Roig, Rafael Braun, Francisco Olivieri, Fernando Tola, Carmen Dragonetti, Ricardo Caracciolo, Norma Horenstein, Thomas M. Simpson, Eduardo García Belsunce, María Isabel Santa Cruz, Martin Farrell, Félix Schuster, Hipólito Rodríguez Piñeiro. Los miembros actuales son mucho más numerosos y de diversas universidades nacionales; actualmente su presidente es Adriana Gonzalo (UNL).

En síntesis, el perfil de los miembros de la SAF se corresponde con la línea de filosofía tradicional y en parte de orientación católica; el de AFRA está más vinculado a las corrientes analíticas, críticas, marxistas y postmodernas. No parece haber interés en ninguno de los dos grupos, por un acercamiento dialogal.

3. Los modos organizativos de los congresos. SAF. Realizó sus congresos anuales siempre como única organizadora, aunque eventualmente con el apoyo y el patrocinio de otras entidades. La página informa: “De las Jornadas y Congresos realizados durante todos estos años participaron personalidades destacadas de la Argentina y del exterior, tales como, Nimio de Anquín, Cesáreo López Salgado, Ismael Quiles, Manuel Trias, Ricardo Maliandi, Eduardo Rabossi, Adolfo Carpio, Eugenio Pucciarelli, Arturo García Astrada, Juan Casaubón, Juan Bolzán, García Venturini, Abel Posse, Víctor Massuh, Alfonso López Quintás, Luis Cencillo, William McBride, Alberto Wagner de Reyna, Franco Volpi, Jozef Maria Bochenski, Mirko Skarica, Pietro Prini, Evandro Agazzi, Ernesto Mayz Vallenilla y otros más”.

AFRA: sus congresos fueron: Buenos Aires (1989, se cuenta como quinto), Salta (1991), Río Cuarto (1993), Mar del Plata (1995), La Plata (1997), Huerta Grande (1999), Salta (2001), Neuquén (2003), Rosario (2005), San Miguel de Tucumán (2007), Buenos Aires (2010), Buenos Aires (2013). Litoral (2015), San Juan (2017).

Puede apreciarse la diferencia con SAF, porque los congresos de AFRA son organizados por profesores de Facultades o Departamentos de Universidades Nacionales, que no necesariamente coinciden con sus directivos. Por la misma razón, no son uniformes los criterios de organización.

3. Nuevas líneas filosóficas

Otro aspecto del trabajo historiográfico sobre filosofía reciente es el estudio de la recepción de programas filosóficos y/o autores foráneos que han tenido repercusión y asimilación positiva en nuestro país, determinando una producción propia y original que se suma a las respectivas corrientes generales. En este proyecto se toma el caso de una línea filosófica, la filosofía ambiental, y un autor, Nietzsche.

3.1. Recepción y asimilación de la filosofía ambiental en Argentina¹³

En primer lugar debe tomarse en cuenta las circunstancias en que la filosofía ambiental se hizo presente en nuestro país, a través de algunas expresiones de la contracultura, como fuera la revista *Mutantia*, publicada desde Buenos Aires entre 1980-1987, bajo la dirección general del ensayista y ambientalista Miguel Grinberg.

Se han identificado cuatro artículos del filósofo polaco Henryk Skolimowski (considerado a sí mismo como en introductor del neologismo “ecofilosofía”) traducidos al español y publicados en la mencionada revista. La propuesta implica el análisis de las ideas centrales de esos trabajos: “Una filosofía para el siglo XXI”, *Mutantia* 2, 1980; “Imaginación secular y el nihilismo de la cultura occidental” *Mutantia* 6, 1981; “El nuevo fuego prometeico”, *Mutantia* 7, 1981 y “Espiritualidad ecológica” *Mutantia* 21, 1999, como así también proponer alguna hipótesis sobre la elección de esta autor a diferencia de otros posibles.

En general, su contenido resalta la idea de un necesario cambio de paradigma, tópico frecuente en la era de la ecología desplegada a partir de los años 60 del siglo pasado; entre otras cosas, se apuntaba a superar el pensamiento analítico dissociativo, incorporando dimensiones más afines a los desarrollos de la teoría de sistemas, la cibernética o la ecología.

La crisis socioambiental contemporánea ha llevado también a los filósofos a proponer una transición ecológica y cultural profunda, hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales, como único camino para que los seres vivos humanos y no-humanos puedan autorrealizarse, trascendiendo los modelos de la modernidad (capitalista y comunista).

En términos de su editor, la Revista *Mutantia* había surgido primordialmente como una herramienta de exploración aplicada a desentrañar el universo donde vienen desarrollándose

¹³ Esta sección ha sido redactada por Alicia I. Bugallo.

ciertos cambios fundamentales. Y en ese contexto de lo alternativo, de lo contracultural, en sus distintas manifestaciones, estaba también la filosofía ambiental, junto a otras consideraciones sobre movimientos del ambientalismo regional y de otras latitudes, en expansión. Esta sería el caso de las menciones al ecósofo noruego Arne Naess, participando del Movimiento El Futuro en Nuestras Manos.

Naess advierte que algunas utopías ambientalistas no se estaban concentrando en cómo combinar la vida en las “comunidades verdes” con la preocupación por su salvaguarda o protección de las fuerzas de disrupción y violencia, que sacuden frecuentemente el ambiente y que seguramente continuarán por mucho más tiempo. Se refería tanto a los factores de disrupción antrópica (guerras, desastres ambientales socialmente inducidos por falta de gestión de riesgos) como a los de disrupción no antrópica (terremotos, erupciones volcánicas u otros desastres naturales).

Desde los años 70, Arne Naess venía instalando algunas distinciones entre un ambientalismo meramente reformista y un ambientalismo crítico más profundo: el ambientalismo puramente reformista –o mero ecologismo– permanece centrado en adoptar medidas correctivas sobre los efectos dañinos en el ambiente, que si bien son muy necesarias, no llegan a las raíces del problema. No cuestiona la creencia moderna en el progreso puramente material, factor condicionante de peso de la crisis ambiental actual. Sin descuidar la causa material, la filosofía ambiental ha subrayado desde sus comienzos que para mitigar o superar los aspectos negativos de tal desorden material habrá que tener en cuenta la raíz ideológica y espiritual de la problemática.

En relación a la propuesta de inventariar las primeras proyecciones y desarrollos de la filosofía ambiental entre filósofos argentinos interesados en esa temática emergente, se contabilizan trabajos de Ricardo Pobierzym, algún texto de Armando Poratti y los de Bugallo. En un trabajo exhaustivo deberán incluirse artículos, libros, presentaciones en congresos locales, seminarios de extensión, bibliografías optativas en cursos de filosofía, en los cuales estuvo presente la filosofía ambiental.

Finalmente, debe considerarse el registro de otras inspiraciones además de las de Skolimowski o Naess, a saber: Martin Heidegger, Rodolfo Kusch, Enrique Leff (México), Ricardo Rozzi (Chile), Michel Sèrres y Felix Guattari (Francia), Charlene Spretnak (USA), el pensamiento latinoamericano de la liberación, la teología de la liberación, etc.

3.2. Lucía Piossek Prebich y la introducción de Nietzsche en Argentina¹⁴

La investigación se centra en la obra de Lucía Piossek Prebisch (Tucumán, 1925). Una parte de esa obra está conformada por artículos académicos y libros dedicados a la filosofía de Nietzsche. Otra parte se ocupa de elaborar una historia de la filosofía argentina en clave genealógica, en la que toma en cuenta inclusive las diversas reapropiaciones del pensamiento nietzscheano en nuestro país. Finalmente, una parte no menor constituye un conjunto heterogéneo de textos de divulgación, ensayos y notas periodísticas en los que tematiza el lugar de la mujer en la sociedad.

La hipótesis principal de la investigación es que su “recepción” de Nietzsche no se reduce a una lectura pasiva o un comentario de textos del filósofo alemán sino a una resignificación a través de una tarea de lectura en la que el pensar es siempre situado.

Piossek Prebisch se dedicó a la difusión del pensamiento nietzscheano en Argentina tanto como a la reconstrucción de una historia de su recepción. Enmarcada en una “filosofía de la sospecha”, de desconfianza frente a lo instituido y atenta al modo en que se configuró una acepción del mundo determinada, estudia cómo la influencia de la filosofía europea en nuestro país ha hecho posible, sin embargo, un discurso filosófico propio. Esta filosofía “nacional” está atravesada por esas ideas “foráneas” pero rebasa el mero comentario de obras de pensadores europeos.

En la reconstrucción del camino de los pensadores locales, echa mano a escritos de discutida filiación filosófica, como obras literarias (Mallea) o ensayos políticos (Martínez Estrada). Los interpela como mojones en la vía de consolidación de una filosofía local. Rescata así estos “saberes menores” que no se inscriben en la filosofía “normalizada”, pero que también constituyen para la autora una fuente ineludible a la hora de hacer una historia de la filosofía argentina.

Una cuestión clave a revisar en la investigación es la importancia de esas fuentes para la reconstrucción de una historia de la recepción del pensamiento nietzscheano en la Argentina. Sin duda, esa recepción no se agota en una adaptación sumisa, ni en una influencia lineal, sino que implica todos esos aspectos tamizados por la constitución de un lenguaje que nombra el mundo y configura una determinada perspectiva sobre lo real.

Y esto abarca a la propia recepción del pensamiento de Nietzsche en la obra de Lucía Piossek Prebisch, quien siendo parte de la historia de la filosofía argentina, se ocupa a la vez de

¹⁴ Esta sección ha sido redactada por Sandra Uicich.

reconstruir una periodización y un modo de nombrar el pensar de otros filósofos argentinos. La tarea de lectura en clave hermenéutico-genealógica de su obra asumió las formas complejas en que su “recepción” de Nietzsche, más allá de ser un mero comentario de textos, fue la excusa para una resignificación del contexto nacional.

Si partimos de que el arte y la ciencia de la interpretación se aplican a textos de múltiples significados (los escritos de Nietzsche) asimilados a contextos histórico-culturales diferentes en cada período de la historia de la filosofía argentina, al hacer una genealogía de los conceptos nietzscheanos reapropiados en cada caso, en relación a problemáticas locales y situadas, emerge un enfoque crítico que libera esas apropiaciones y las vuelve significativas para nuestro presente.

La apuesta a una revisión de la recepción de Nietzsche en Argentina a la luz del presente da cuenta de la filosofía viva que no puede esquivar la experiencia vivida como criterio del pensar.

Así, en un artículo de apenas veinte páginas (Piossek Prebisch, 1995), pasa revista a la recepción de Nietzsche en nuestro país, a partir de Ingenieros, hasta llegar a los 90, con las I Jornadas Nietzsche y la revista *Perspectivas Nietzscheanas*.

Desde la perspectiva actual pienso que [...] la experiencia vivida es una de las fuentes del pensar filosófico. Y más aún, de que esa misma experiencia necesita del pensar para poder emerger y poner de manifiesto un trasfondo de articulaciones, relaciones y matices que constituyen un significado vivificante dentro de la trama espesa de nuestras vidas (Piossek Prebisch, 1994: 9).

4. Aspectos metodológicos

Si bien todas las investigaciones de tema puntual correspondientes a los ejes antes mencionados han considerado los aspectos teóricos de las metodologías de abordaje y las categorías hermenéuticas de apoyo, ha parecido muy conveniente explorar específicamente algunos aspectos nuevos, que pueden enriquecer el marco teórico general, en especial la incorporación del pensamiento de Ricoeur.

4.1. La fusión de horizontes gadameriana y el tiempo y la narración de Ricoeur como categorías de análisis para una historiografía filosófica¹⁵

Se trata de analizar la posibilidad de construir categorías de análisis a partir de la doble hermenéutica de Paul Ricoeur y establecer la relación con las categorías correspondientes a la hermenéutica filosófica de Gadamer.

Si con el último, tenía sentido hablar de “contextos determinantes de lingüisticidad”, con Ricoeur tiene significado hablar de “símbolos”. Tanto unos como otros, nos introducen en el campo de la hermenéutica.

En *El conflicto de las interpretaciones* Ricoeur (2003) afirma:

Llamo símbolo a toda estructura de significación en la que un sentido directo, primario, literal, designa además otro sentido indirecto, secundario, figurado, que no puede ser aprehendido sino a través del primero. Esta circunscripción de las expresiones de doble sentido, constituye propiamente el campo de la hermenéutica (17).

Pero esta hermenéutica para el filósofo francés, es solo considerada en su carácter semántico que será necesario atravesar para llegar al ámbito de la hermenéutica filosófica.

El lenguaje es siempre “referencia de”, es decir que exige otra cosa distinta de él. En principio, la relación del lenguaje simbólico con la comprensión de sí supone el acercamiento entre texto e intérprete. Así comienza la búsqueda de sentido y por lo tanto la ampliación de la comprensión. Es la comprensión de sí mismo a través de la comprensión de lo otro. Afirma Ricoeur (2003: 21): “En consecuencia, toda hermenéutica es, explícita o implícitamente, comprensión de sí por el desvío de la comprensión del otro”.

Es inherente a este planteo, la problemática de la reflexión filosófica con la hermenéutica de los símbolos. Pero más aún la relación que estas reflexiones nos emparentan con la historia de la filosofía.

Para Ricoeur existen problemas de método que conciernen a la historia y a la comprensión de la filosofía. Por un lado, ésta no se deja unificar en un solo estilo. Pero tampoco puede comprenderse cada filosofía como filosofía singular. Son tipos de lectura que chocan con un doble límite, el llegar al sistema y a la singularidad. A partir de este análisis Ricoeur explicita que hay dos constataciones. La primera es que suprimen la historia, el segundo es que las dos

¹⁵ Esta sección ha sido redactada por María Victoria Santorsola.

lecturas de la historia de la filosofía corresponden a dos modelos de verdad que se corresponden uno al otro. Afirma el autor: “Mantengo estas dos ideas: la comprensión en la historia de la filosofía tiende hacia dos polos límite que nos representan dos modelos de verdad...” (Ricoeur, 2015: 83) y, toda filosofía ocurre en una situación. La palabra situación nos dirige hacia algo muy diferente de la relación causa-efecto o reflejo-realidad. Conozco a un pensador, “en y por su obra”. Pero debo ubicarme en su obra para desprenderla de su situación.

En principio, estamos en condiciones de relacionar el análisis de la situación con los horizontes gadamerianos.

La doble hermenéutica de la sospecha y la revelación será, entonces, profundizada para que el armado de categorías puedan ser aplicadas al proceso de interpretación filosófica de la historia de la filosofía Argentina Académica en el caso de las fuentes oficiales y alternativas (estas últimas, tanto escritas como orales).

Breve conclusión

Los temas específicos investigados en el marco historiográfico-hermenéutico propuesto en el proyecto, aportan elementos a la configuración de una reconstrucción de nuestra filosofía reciente, buscando integrar aspectos que no siempre se han tenido en cuenta. En particular, anotaríamos lo siguiente.

1. Los casos concretos analizados (agentes e instituciones) presentan rasgos de continuidad en dos sentidos (al menos): por una parte, los agentes muestran identificación y adhesión a los proyectos institucionales en que participan y a la vez influyen en ellos por su tarea, su reconocimiento y su prestigio. Por otra parte, estas tradiciones incipientes —en los casos considerados— han tendido a fortalecerse y expandirse, generando grupos de pertenencia bastante fuertes y caracterizados.

2. Puede apreciarse el carácter local (localizado) de estas tradiciones, de tal modo que en Argentina podría hablarse de varios centros de irradiación filosófica (Buenos Aires-La Plata, Córdoba, Bahía Blanca, Mendoza, Tucumán) cuya identidad aparece con claridad en estas investigaciones.

3. Estas líneas presentan además una significativa autonomía en relación a las demás, hasta el punto de aparecer como desarrollos paralelos con pocos puntos de contacto. Si es así y en qué medida debería ser objeto de ulteriores indagaciones.

Bibliografía

- Asociación Filosófica de la República Argentina: <http://www.afra.org.ar/> visita del 30 de septiembre y 12 de noviembre de 2017.
- Piossek Prebisch, L. (1994), *De la trama de la experiencia. Ensayos*, Tucumán, edición de la autora.
- Piossek Prebisch, L. (1995), “Para una historia de las ideas en Argentina. La recepción de Nietzsche”, en: *Transformaciones de nuestro tiempo*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán,
- Ricoeur, P. (2003), *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2015), *Historia y verdad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Roig, A. A. (2002), *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, Quito, Corporación Editora Nacional.
- Roig, A. A. (2009), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Buenos Aires, Una Ventana.
- Skolimowski, H. (1980), “Una filosofía para el siglo XXI”, en: *Mutantia*, n.º 2, pp. 83-98.
- Skolimowski, H. (1981), “El nuevo fuego prometeico”, en: *Mutantia*, n.º 7, pp. 70-77.
- Skolimowski, H. (1981), “Imaginación secular y el nihilismo de la cultura occidental”, en: *Mutantia*, n.º 6, pp. 7-11.
- Skolimowski, H. (1999), “Espiritualidad ecológica”, en: *Mutantia*, n.º 21, pp. 2-3.
- Sociedad Argentina de Filosofía: <https://sociedad-filosofia.com>, visita del 8 de julio de 2017.

**Pensar lo *Otro*:
la *Escuela de Kioto* en el contexto de una
reflexión intercultural**

Santiago Maneiro¹

1. La Escuela de Kioto en la historia de Japón

*Hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia,
sus sacudidas, sus sorpresas, las vacilantes victorias,
las derrotas mal digeridas,
que explican los comienzos, los atavismos, las herencias...*

Michel Foucault

Hagamos, entonces, algo de “historia”, algo de *genealogía*. Hablaremos, primero, de la Restauración Meiji de 1868.

La Restauración Meiji, más que una restitución de la autoridad del Emperador,² fue una reestructuración, una reforma de la política y de sus instituciones. Las potencias occidentales suponían un peligro inminente, además de imposible de resistir (los japoneses recordaban la

¹ UNS, Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: santimaneiro@outlook.com.

² En la historia oficial de Japón, registrada en sus principales fuentes literarias (*Kojiki* o “Crónica de los acontecimientos antiguos”, y el *Nihongi* o “Crónicas del Japón”), el Emperador desciende de la diosa Amateratsu Ômikami, la diosa Sol. El artículo I de la Constitución del Imperio japonés dice: “El imperio del Japón debe ser regido por un linaje de emperadores ininterrumpido por toda la eternidad”. El artículo III proclama: “El emperador es sagrado e inviolable”. Otro documento importante que postula la divinidad del Emperador es el Preámbulo de la Ley de la Casa Imperial: “El Trono imperial de Japón, disfrutando de la Gracia del Cielo y eterno desde las edades eternas en una línea sucesoria ininterrumpida, ha sido transmitido a través de reinados sucesivos.” Cf. Holtom (2004).

humillación que China había padecido durante la Guerra del Opio en 1839-1842). El *bakufu* (幕府) publicó por entonces una suerte de “slogan”, de propaganda política nacionalista: “nación rica, ejército fuerte” (富国强兵, *fukoku kyōhei*). Los políticos japoneses sostenían que, para realizar este objetivo, resultaba necesario y hasta inevitable entender la ciencia y la tecnología de Occidente. Así, se suprimió inmediatamente una “proclama” xenófoba del período Tokugawa, “expulsión de los bárbaros” (攘夷, *zioui*), que llevó a Japón a su abril de 1868, “buscar el conocimiento en cualquier lugar del mundo con el fin de reforzar los cimientos del gobierno imperial.” Según Mikiso Hane (2007),

Los líderes perseguían lo que Arnold Toynbee denomina el proceso «herodiano». Toynbee explica que cuando el hombre herodiano «ha de enfrentarse a un rival más preparado y mejor armado, responde con las mismas armas y tácticas de su enemigo». Esto es precisamente lo que perseguían los dirigentes Meiji (103).

En 1862, en el marco de un programa político impulsado por el gobierno Tokugawa, ocho estudiantes habían sido enviados a Holanda. Nishi Amane (1829-1897), el “fundador” de la filosofía moderna japonesa por haber inventado el “significante” *tetsugaku* (哲学) como traducción de “filosofía”, aunque había viajado para estudiar derecho y ciencias políticas, se sumergió, por un lado, en el estudio de la lógica y la filosofía social de John Stuart Mill y, por otro lado, en el Positivismo de August Comte. En 1865, Nishi regresa a Japón y sigue sus estudios en filosofía inglesa y francesa, y deviene el traductor más importante de la filosofía occidental.³

En 1882, se produce una ruptura en los intelectuales de Japón. El Positivismo, el Utilitarismo y las variantes del Darwinismo Social seguían siendo las principales corrientes de pensamiento occidental en la academia japonesa; no obstante, empieza a sucederse un desplazamiento hacia la *Bildung* alemana. El idealismo alemán devino la filosofía más estudiada por el entorno académico: Nishi se dedica a extender los estudios sobre Kant, Fichte, Schelling, Hegel y Schopenhauer.

En 1894 estalla la guerra entre China y el Imperio de Japón. Los “Tratados Desiguales” de 1854 y 1858 habían generado un profundo sentimiento nacionalista. En ese marco aparecen conceptos como “Estado Familia” (家族国家, *kazoku kokka*) y “Moralidad Nacional” (国民道德, *kokumin dōtoku*), de orden confuciano. La victoria sobre China es entendida como una

³ Nos remitiremos al artículo de Parkes (1991).

respuesta a esa violencia colonialista de Occidente. La triple intervención por parte de Rusia, Francia y Alemania estimuló ese nacionalismo y exacerbó el anti-cristianismo y la anti-occidentalización. El proceso de modernización impulsado por el gobierno, así como la absoluta necesidad de expandir la “moralidad japonesa”, se materializó rápidamente en la construcción de escuelas y en un estricto sistema universitario.⁴ La Universidad Imperial de Tokio asumió una posición importante en el sistema educativo, teniendo como una de sus principales tareas investigar sobre los últimos desarrollos científicos y tecnológicos en Europa y Estados Unidos. Esto, no obstante, produjo un efecto realmente paradójico. Los intelectuales japoneses, luego de tomar contacto con el *individualismo* moderno europeo, empezaron a criticar el retraso de Japón y su exagerado apego a la tradición.

Vemos, entonces, que mientras Occidente, Europa va a Japón impulsado por un lado, por un deseo narcisista en el que implícitamente hay una suerte de psicosis paranoica (que estructura el imperialismo, el etnocentrismo) y por otro, un consumo utópico romántico,⁵ los

⁴ Para realizar el *fukoku kyōhei* el gobierno necesitaba la alfabetización del pueblo japonés. Así, en 1872 se establece un sistema de educación elemental obligatorio. Primero se buscaron modelos de enseñanza en los sistemas educativos de Occidente; sin embargo, como estos modelos ponían demasiado énfasis en el desarrollo individual del sujeto, pronto empezaron a ser intervenidos por el gobierno imperial. Según Mikiso Hane, “hacia mediados de la década de 1880, la tendencia pragmática y liberal que dominaba la educación al principio fue muy criticada por los defensores del nacionalismo cultural. Persuadieron al Emperador para que promulgara preceptos de carácter moralistas y educativos que alejaran la enseñanza de los preceptos occidentales. Insistían en incluir dentro del programa de estudios lecciones morales tradicionales y la historia nacional, haciendo énfasis en valores sintoístas y confucianos tales como la lealtad al Emperador, el patriotismo, el deber filial, la compasión, la sobriedad y la obediencia. Como resultado, el gobierno empezó a controlar cada vez más los libros de texto hasta que, en el año 1883, el Estado introdujo un sistema de certificación de libros de texto cuyas directrices habían sido delineadas por el Ministerio de Educación. En 1903, el gobierno pasó a publicar todos los libros de texto de educación primaria”. (Mikiso Hane, 2007: 124).

⁵ Oriente representa el *ideal* de Occidente, lo que secretamente desea no sólo *ser* sino también *poseer*. Este doble deseo se constituye en una parte libidinal, sexual, y otra parte política. Oriente es lo exótico, lo velado, la posibilidad para Occidente de gozar lascivamente de lo prohibido, lo perverso, de las más bizarras parafilias, sin remordimiento, sin pecado. Este deseo libidinal, fálico, es a la vez codificado políticamente: Oriente es lo que debe ser sometido, explotado y anulado (silenciado). Podemos interpretar esto como (lo que Lacan denomina) “paranoia de autopenalización”: matando su *ideal*, la fuente de sus ideas narcisistas, desaparecen de alguna manera todos los imposibles para Occidente, todo lo que Occidente desea y nunca puede tener. Por otro lado, Oriente es también un objeto de consumo nostálgico y utópico, algo que representa esa imposibilidad del romanticismo metafísico que Occidente busca incasablemente. Oriente tiene otras dimensiones ontológicas para el yo neurótico, depresivo e hipocondríaco occidental: es el paraíso perdido, sinónimo de religiosidad original, todo lo que Occidente perdió y a lo que debe

intelectuales japoneses, por el contrario, buscan el desplazamiento estratégico, la deconstrucción de la exterioridad, no por un encantamiento de lo extraño, sino para re-interrogar lo que permanece (pre)implícito, (in)fundado en su pensamiento. La Escuela de Kioto es, en este sentido, paradigmática. Como escribe Bret W. Davis (2011):

La Escuela de Kioto intentó consistentemente (algunas veces con más, otras con menos éxito) dirigir el curso entre japonismo y eurocentrismo, y llevar [...] las múltiples capas de la cultura enclavadas en el moderno Japón, hacia un innovador y crítico diálogo con el otro (38).

2. La Escuela de Kioto: entre la filosofía occidental y el pensamiento religioso de Oriente

*...necesitamos un lugar neutral,
un medio universal desprejuiciado
en el cual varias culturas particulares podrían encontrarse,
y conversar, no jugando unilateralmente el rol de anfitriones
mientras otros son compelidos a jugar siempre el rol de huéspedes,
esto es, sin que el lugar de reunión supuestamente universal
sea de hecho meramente el territorio de uno de los particulares interlocutores.*

Bret W. Davis

La Escuela de Kioto fue una tradición filosófica heterogénea que se articuló en el pensamiento de Nishida Kitaro, pero no sólo en su filosofía sino también principalmente en dos de sus discípulos más importantes: Tanabe Hajime y Nishitani Keiji.⁶ El término “Escuela de Kioto”

retornar. Contra la claustrofobia occidental, Oriente ofrece sus ejercicios yóguicos de respiración; contra la impotencia sexual y su temporal solución farmacéutica (el Viagra), el *tatra* y el *kamasutra*; contra la caridad cristiana, la compasión budista; contra el neoliberalismo estadounidense, el comunismo chino. Podemos ver así cómo Occidente construyó un objeto llamado Oriente sobre un deseo fundamentalmente paranoico/esquizofrénico. Lo que Edward Said denominó “Orientalismo” no es sino la posibilidad de tramitar o de sublimar esa paranoia.

⁶ Otros pensadores digamos marginales, periféricos, aun cuando son incluidos en la Escuela de Kioto, no pertenecen propiamente a ésta pues sus reflexiones siguen acaso otros derroteros. Por el contrario, hay una suerte de transferencia, de desplazamiento y reciprocidad de los “mismos” conceptos centrales que atraviesa a Nishida, Tanabe y Nishitani, entrelazándolos en una misma tradición filosófica.

(*Kyoto-Gakuha*, 京都学派) aparece por primera vez en un artículo escrito por Tosaka Jun⁷ y publicado en un periódico en 1932. Según Tosaka, no se trataba sino de una “filosofía hermenéutica, transhistórica, formalista, romántica, fenomenológica” (Citado en Heisig, 1990: 52), esto es, una suerte de mercenaria intelectual de la ideología burguesa de Japón. Sobre la filosofía de Nishida sostendrá que “en pocas palabras, representa el más excelente *idealismo burgués* no solo en nuestro país sino en el mundo...” (Heisig, 1990: 17). La biografía de la Escuela, entonces, está entrelazada a cuestiones de orden político y hasta peligrosamente derechista, *fascista*, que poco tenía que ver con sus verdaderas “obsesiones”. Como dice James Heisig (2002):

Solo si uno ignora, sea deliberadamente o no, la mayor parte de los escritos de estos pensadores puede concluir que alguna idea suya sirvió como apoyo a la ideología imperialista de Japón en tiempo de guerra, o que esta ideología formara parte de la inspiración fundamental de su pensamiento. Si de manera voluntaria alguno de ellos prestó apoyo al régimen, fue una aberración de sus metas intelectuales (20)⁸.

Por otro lado (olvidémonos de este debate intenso, pero tangencial), la Escuela de Kioto tiene la particularidad de entreverar filosofía y religión, sin suprimir lo que para Occidente es una obvia contradicción, sino sobre la total ausencia de una oposición. Para los pensadores de la Escuela hay entre filosofía y religión reciprocidad, porosidad, una permanente oscilación. Esto, ciertamente, tiene un fundamento histórico: contra la tradición filosófica de Occidente, que ha venido desde el siglo VI a. C. desarrollándose y especializándose cada vez más, olvidando algunas incógnitas para pensar otras, resolviendo algunas cuestiones y dejando otras en suspenso, los intelectuales japoneses, por el contrario, entraron directamente en los problemas de la filosofía moderna. Como dice Heisig (1990):

Los japoneses [...] entraron al mundo de la filosofía Moderna parados sobre los hombros de las preocupaciones kantianas alrededor de la epistemología, el método científico, y la superación de la metafísica. A pesar de los remarcables avances en el estudio de filosofía hechos por los institutos de enseñanza superior de Japón, y el más remarcable hecho de

⁷ Tosaka Jun (1900-1945), fue un intelectual japonés marxista perteneciente a la Escuela de Kioto (aunque de manera adyacente), estudioso de la filosofía de Nishida y Tanabe, así como también de los neokantianos.

⁸ Para una lectura sobre la supuesta y problemática relación entre la Escuela de Kioto y la ideología japonesa de derecha véase también Heisig (1990: 52-55); Parkes, (2007: 161-182).

que les tomó solo una generación para producir el primer filósofo original en la persona de Nishida Kitaro, ellos no heredaron el problema de dónde colocar la verdad literal y dónde la simbólica, o de cómo tratar con el progresivo triunfo de la razón sobre el mito o de la ciencia sobre la religión (55-56). La traducción es nuestra.

Envueltos, como vimos antes, en un proceso de imparable occidentalización, los primeros filósofos de la Escuela tomaron algunos conceptos filosóficos y empezaron a relacionarlos con su propia tradición puramente religiosa, esto es, budista. No había, pues, para aquellos una delimitación tajante, insalvable, entre la religión y la filosofía sino, por el contrario, un impulso de reconciliar la conciencia intuitiva y el lenguaje metafórico, simbólico y paradójico de Oriente, con la conciencia racional y el lenguaje lógico y sistemático de Occidente. Sobre este intento de entrelazar filosofía y budismo, Nishida escribía: “El punto de vista de la filosofía es el de la auto-reflexión interna del yo (*self*) religioso” (Davis, 2004: 260). Hay, por lo tanto, un intento de superar la supuesta ruptura, o de descubrir precisamente su falacia. La filosofía es un discurso que permite racionalizar lo que, por otro lado, es inexpresable lógicamente y solo por medio de metáforas y alegorías.⁹ Takeuchi Yoshinori, el principal discípulo de Tanabe Hajime, escribe:

La vida de la religión incluye el pensamiento filosófico como un contrapunto, como un tipo de fuerza centrífuga para sus propias tendencias centrípetas [...]. La filosofía le ha servido al budismo como principio interior de la religión, no como crítico exterior. Es decir, en el budismo la filosofía no es especulación ni contemplación metafísica, sino más bien una metanoia, una conversión dentro del pensamiento reflexivo que señala el regreso al yo auténtico – el no-yo del *anatman*... Es una filosofía que trasciende y vence los presupuestos de la metafísica. (Citado en Heisig, 2002: 37-38).

Para los filósofos de la Escuela, tanto la filosofía como la religión tienen que retornar al fundamento original, a lo real, al verdadero “yo” donde reside la verdad, y esto no sólo reclama el pensamiento puro sino también una práctica, una gimnasia, una “estética de la existencia”.¹⁰ No se trata, entonces, de hacer una filosofía de la religión, ni tampoco una religión filosófica, sino de una filosofía *en* la religión, esto es, una *ontología* en la *meontología*, en donde el

⁹ Un ejemplo de esto son los *mon-do* y *koan* del budismo zen, los cuales buscan romper con la estructura del lenguaje y el pensamiento monótono.

¹⁰ Para un estudio sobre la relación entre filosofía y religión en la Escuela de Kioto y sobre el fundamento budista de los filósofos japoneses, véase Davis, (2006: 1-12); (2004: 246-274).

fundamento ontológico ya no es el Ser, sino la Nada o, como propone Nishitani, la *vacuidad* (*śūnyatā*). En *La religión y la Nada*, obra publicada en 1961,¹¹ Nishitani define la religión precisamente como el devenir del Ser *en Nada* (o *a la Nada*), como la manifestación de un abismo siempre oculto pero obstinadamente presente que seduce y a la vez eyecta, y a partir del cual la verdadera realidad se devela. (Cf. Nishitani, 1999: 40-42). Nishitani no sólo está pensando desde su tradición del budismo Zen, sino también desde el budismo de la Tierra Pura. Pero, ¿qué es la Nada para los filósofos de la Escuela? ¿Qué es esta otra “ontología” que se configura no desde Ser sino desde la *vacuidad*? ¿Y en qué sentido la “Nada absoluta” les permite desconstruir no sólo el pensamiento de Occidente sino también sus propios presupuestos?

Nishida Kitaro se propuso por un lado, fundamentar religiosamente la filosofía, develar la Nada absoluta o el Vacío que subyace y se sustrae al pensamiento (pues, pensar es siempre pensar el Ser, según se repite incansablemente desde Parménides); por otro, racionalizar el budismo, explicar filosóficamente lo inefable, lo inaprehensible, lo in-significante de la religión. Miki Kiyoshi, filósofo japonés discípulo de Nishida y Tanabe, sostenía que su maestro “había hecho posible una fusión de la intuición oriental con la manera de pensar occidental, a través de lo que podría llamarse una tergiversación oriental de la lógica occidental.” (Heisig, 2002: 67); esto es, tomaba los conceptos fundamentales de Occidente y los “pervertía”, los manipulaba para que encajaran, encastraran perfectamente en el pensamiento paradójico budista. Esta tergiversación hermenéutica es transversal a todo el pensamiento filosófico oriental. No obstante, como dice James Heisig, “los filósofos de Kioto son orientales y budistas. Pero ni su meta ni su contexto son orientales ni budistas.” (Heisig, 2002: 31). Estos filósofos, a partir del entrecruzamiento del lenguaje lógico y metafísico de Occidente y el lenguaje evasivo, liminal de Oriente, buscaban insertarse en la historia de la filosofía (de la que Hegel los había excluido totalmente) y hacer un diagnóstico original de la época.

En 1911, Nishida publica *Ensayo sobre el bien* (善の研究, *zen no kenkyū*). El tema principal de este ensayo es la “experiencia pura” (純粹 經驗, *junsui keiken*), esto es, la “verdadera realidad”. En 1904, Nishida leyó *Las variaciones de la experiencia religiosa* de William James. De este ensayo Nishida tomó no sólo el término “experiencia pura” sino su “empirismo radical”, esto es, que todo “conocimiento” de la realidad debía basarse totalmente en la

¹¹ Esta obra se titula, en realidad, “¿Qué es la religión?” (*shūkyō to wa nani ka*). Fue Jan Van Bragt quien propuso titularla *La religión y la nada* y adaptarla para hacerla más comprensible al lector occidental.

experiencia previa a toda representación. Según William James, el intelecto disecciona la “materia prima”, recorta la “enorme confusión de sensaciones revueltas” de la experiencia y las articula lingüísticamente. En ese proceso de representación de la realidad se produce la ruptura entre sujeto y objeto, entre lo interior y lo exterior, y la experiencia pura desaparece. “Mientras existe un estado de unidad estricta, toda conciencia es experiencia pura. Es decir: un hecho. Al contrario, en cuanto se rompe esta unidad y una sensación se relaciona con otra, surge el sentido y el juicio” (Heisig, 2002: 35). No obstante, fue Henri Bergson y lo que denominaba “experiencia inmediata” lo que terminó siendo decisivo para su *Ensayo sobre el bien*. Según Bergson el pensamiento desfigura la realidad, nos oculta el flujo continuo de la experiencia. Solo la “intuición” (que Nishida denominará “*acting intuition*”) puede descubrir la “duración” de la realidad, ese *élan vital* (“impulso vital”) que subyace a la materia. Como dice Robert Carter: “Prácticamente todo esto le resultaría a Nishida muy parecido al desarrollo de su propio punto de vista procedente de su herencia budista: Buda enseñó que nada es permanente y que esa transitoriedad o cambio es la única realidad.” (Carter, 2015: 49). Si el yo y la realidad comparten el mismo fundamento, la “experiencia pura” o, como dirá posteriormente, la “Nada absoluta”, es posible una nueva ética, más profunda, más verdadera: no basada en el deber, tampoco en el placer, sino en el reconocimiento de que el otro soy yo. Nishida parece descubrir que tanto en la filosofía occidental como el pensamiento oriental la religión y la moral están intrínsecamente entrelazadas.

En 1946, Tanabe Hajime escribe *Filosofía como metanoética*.¹² En este ensayo Tanabe relaciona la filosofía existencialista occidental (Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Sartre) y la Verdadera Secta de la Tierra Pura. El concepto fundamental de su filosofía es “arrepentimiento” (*zange*). Este concepto tiene un doble sentido: primero, implica una transformación espiritual, una experiencia religiosa, un descentramiento del yo; segundo, y a partir de esa eclosión de la subjetividad, un volver a pensar sobre el pensamiento pero a través de una reflexión metanoética, que Tanabe denominará “crítica absoluta”, esto es, un proceso dialéctico en el que el yo es despedazado óptica y ontológicamente por la acción de esa dialéctica y por la cual se disgrega en el poder de la Nada absoluta. No obstante, esta crítica de la razón no es una experiencia “deconstructiva” realizada por el propio-poder (*jiriki*) de la

¹² En realidad la obra se titula: *Zangedō toshite no tetsugaku*, esto es: ‘filosofía’ (哲学, *tetsugaku*) ‘como’ (*toshite*) ‘camino’ (道, *dō*) del ‘arrepentimiento’ (懺悔, *zange*). Ahora bien, *zange* dice además: ‘confesión, penitencia’, con lo cual podemos pensar *zange* como una “tecnología del yo”, un sinónimo de *exomologēsis*, un reconocimiento público de sí mismo como pecador y penitente.

razón (tal como lo describe Kant en la *Crítica de la razón pura*, y como en cierto modo lo hace el Zen), sino que viene de un poder trascendente que aniquila al yo, que lo vacía. Así, *zange* no es solo el arrepentimiento del yo por sus propios pecados, sino también un estado mediante el cual el yo se autonega, es anulado por la trascendencia del Otro-poder, o Nada absoluta. *Zange* es más que un mero estado de penitencia, es una “paradoja existencial”: cuanto más profunda sea la desesperación y la angustia en la que está el yo, más próxima estará su salvación por la fe en un poder que no pertenece al Ser, y que por lo tanto es Nada. ¿De qué se arrepiente Tanabe? Primero, en un aspecto personal, de no haberse manifestado en contra de la Segunda Guerra Mundial y el nacionalismo japonés; segundo, tal vez pidiendo en este caso perdón por todos los filósofos, de haber sido parte de una filosofía que no hizo nada por rechazar la guerra. Por lo tanto, la “Nada absoluta” y su relación con la filosofía existencialista de Occidente, le permite a Tanabe hacer una revisión no sólo de su novela biográfica, sino también una “ontología actual” de Japón.

Nishitani Keiji hace también una hermenéutica contrastiva entre la filosofía occidental y el pensamiento oriental (budista). En 1949 escribe *The Self-Overcoming of Nihilism* en el que después de hacer un recorrido genealógico por la historia del nihilismo europeo, hace a partir de este estudio un diagnóstico del nihilismo japonés. En este ensayo dice:

El nihilismo nos enseña, primero, a reconocer claramente la crisis que se interpone en el camino de la civilización occidental —y por lo tanto en el camino de nuestra occidentalización— y a tomar el análisis de esta crisis hecho por “los mejores pensadores de Europa”, y sus esfuerzos por superar la Modernidad, y tomarlos para nuestra propia preocupación. [...] Segundo, el nihilismo europeo nos enseña a retornar a nuestro sí mismo olvidado [*our forgotten selves*] y reflexionar sobre la tradición de la cultura oriental (Nishitani, 1990: 179).

Según Nishitani, sólo la religión puede “sobre-torcer” (*overcoming*) el nihilismo en el que está tanto Europa como Japón. En *La religión y la nada*, Nishitani parte de la “muerte de Dios”, del hundimiento en la Nada absoluta de ese (gran) Otro que promete un sentido. Esta muerte simbólica, dice Nishitani, descubre la nihilidad que está veladamente presente, la Nada que es el fundamento en tanto abismo (*Abgrund*) de la existencia. En esta Nada absoluta o vacuidad (*śūnyatā*), el yo y los entes recuperan su verdadero ser, su verdadero sentido, su verdadera realidad. Si según Heidegger “hay que hacer la pregunta que interroga por el sentido del ser”, para Nishitani el nihilismo japonés supone el olvido de la religión, por lo tanto, hay que volver a los principios budistas y re-interrogar el nihilismo desde esos presupuestos.

3. Conclusión

En la Escuela de Kioto se produce una verdadera esquizofrenia cultural: por un lado, estos filósofos reflexionan desde un lenguaje dominado por los parámetros lingüísticos, retóricos de la filosofía europea; por otro lado, este lenguaje es distorsionado, sub-versionado por los postulados fundamentales del pensamiento oriental. Hay, por lo tanto, un verdadero desarraigo, un verdadero exilio, después del cual estos filósofos vuelven para preguntar sobre lo que permanece impensado, inconsciente, olvidado. En este sentido, Bret W. Davis (2011) dice:

Nishida y los otros miembros de la Escuela de Kioto fueron “filósofos de la interculturalidad” en ambos sentidos del genitivo en esta expresión: ellos pensaron por afuera de su experiencia sobre el encuentro entre las culturas de Oriente y Occidente en el moderno Japón; y ellos pensaron acerca de lo que un encuentro intercultural hace o debería implicar. Lo que yo he sugerido es que lo que nosotros podemos recoger de su experiencia y pensamiento es esto: un encuentro intercultural debería ser motivado no solo por una voluntad endogámica [*self-enhancing*] de apropiación del extranjero, y no por una teleológica dirección hacia la unidad (monológica) sintética, sino más bien primero y principal por una deliberada apertura al diálogo sin fin (46-47).

Bibliografía

- Carter, R. E. (2015), *La Escuela de Kioto. Una introducción*, Barcelona, Bellaterra.
- Davis, B. W. (2004), “Provocative Ambivalences in Japanese Philosophy of Religion: With a Focus on Nishida and Zen”, en: Heisig, J. W. (ed.), *Japanese Philosophy Abroad*, Nagoya, Japan: Nanzan Insitute for Religion and Culture.
- Davis, B. W. (2006), “Rethinking Reason, Faith, and Practice: On the Buddhist Background of the Kyoto School”, en: *Shūkyōtetsugaku Kenkyū* (Studies in the Philosophy of Religion), n.º 23, pp. 1-12.
- Davis, B. W. (2011), “Dialogue and Appropriation: The Kyoto School as Cross-Cultural Philosophy”, en: Davis, B. W.; Schroeder, B. y Wirth, J. M. (eds.), *Japanese and Continental Philosophy. Conversation with the Kyoto School*, Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press,.
- Graham, P. (2007), “The definite internationalism of the Kyoto School. Changing attitudes in the contemporary academy”, en: Goto-Jones, Ch. (ed.), *Re-Politising the Kyoto School as*

- Philosophy*, Routledge/Leiden Series in Modern East Asian Politics and History, pp. 161-182.
- Hane, M. (2007), *Breve historia de Japón*, Madrid, Alianza.
- Heisig, J. W. (1990), “The Religious Philosophy of Kyoto School - An Overview”, en: *Japanese Journal of Religious Studies*, vol. 17, n.º 1, pp. 51-81.
- Heisig, J. W. (2002), *Filósofos de la nada. Un ensayo sobre la Escuela de Kioto*, Barcelona, Herder.
- Holtom, D. C. (2004), *Un estudio sobre Shintô moderno. La fe nacional del Japón*, trad. María Tabuyo y Agustín López, Barcelona, Paidós.
- Nishitani, K. (1990), *The Self-Overcoming of Nihilism*, trad. Graham Parkes y Setsuko Aihara, Albany, State University of New York Press.
- Nishitani, K. (1999), *La religión y la nada*, trad. Raquel Bouso García, Madrid, Siruela.
- Parkes, G. (1991), “The Early Reception of Nietzsche’s Philosophy in Japan”, en: *Nietzsche and Asian Thought*, pp. 177-199.

La China de Borges, el sueño de Foucault

Ignacio Maroun Bilbao¹

Cuando Michel Foucault, al comienzo de *Las palabras y las cosas*, cita la enciclopedia china que Borges recupera en su *Lenguaje Analítico de John Wilkins*, lo hace con el fin de explicitar la inquietud que genera hacerle frente a un tipo de pensamiento ajeno al nuestro, que tiene, como afirma el autor, *nuestra edad y nuestra geografía*. No obstante, la motivación de hacer de una fuente china el horizonte frente al cual se sacuden las taxonomías que nos resultan familiares reside en una concepción mítica que Occidente tiene del país asiático. Foucault afirma que Borges sitúa esta enumeración en China porque "... [su] nombre constituye para Occidente una gran reserva de utopías..." (Foucault, 2012: 12). "¿Acaso en nuestro sueño no es la China, justamente, el *lugar* privilegiado del espacio?", prosigue. La afirmación será rápidamente refutada: ya en una primera lectura del ensayo de Borges podemos encontrar dos fuentes más que ofrecen enumeraciones caóticas, ambas situadas en Europa, el seno de las tradiciones culturales occidentales. La pregunta que la continúa, no obstante, es un agradable disparador del cuestionamiento no tanto por el lugar de China en el sentido común occidental sino más bien por la construcción que hace de ella el autor argentino.

Desplazándonos del proyecto en el cual Foucault piensa a Borges y leyendo estos comentarios en una dimensión metatextual considero oportuno, debido a la relación entre sueño y China que hace el autor francés, remitirnos a la antología que realiza Borges, titulada *El libro de sueños* (1975). Desde allí, a partir de un análisis comparativo de las fuentes chinas recopiladas, preguntarnos si su propuesta consiste solo en pensar una China como sueño, esto es, como objeto del soñador y como receptáculo de sus utopías, o si podemos también rastrear

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: ignawaroun@hotmail.com.

una propuesta paródica de esta concepción: qué sucede cuando el objeto soñado se presenta a sí mismo como ilusión y se dispone soñar ¿De qué sueña el soñado? ¿Qué relación hay entre el sueño del subalterno y aquel que lo está soñando?

En la antología mencionada contamos con cuatro textos de origen chino: “Sueño infinito de Pao Yu” (en adelante PY), “El espejo de Viento-y-Luna” (VL), “La sentencia” (LS) y “El sueño de Chuang Tzu” (CT). Cabe mencionar también que tanto PY como VL son extractos de una misma novela: “Sueño del aposento rojo” de Tsao Hueh-King.

Las fuentes, fieles al propósito de la antología, narrarán episodios relacionados de alguna manera al sueño. Sin embargo, las cuatro comparten una manera de soñar que las distingue del resto, signada por una organicidad entre las experiencias propias de la vigilia y aquellas del orden de lo onírico. El protagonista, presa de esta falta de límites, se debate entre dos realidades simétricamente opuestas, perteneciendo tanto a ambas que cae en una extranjería existencial, la cual constituye el nudo de cada uno de los relatos. La armonía registrada en esta dinámica, fundada en las constantes de estas experiencias, nos invita a pensar en “la manera china de soñar”. En lo explayado ya emerge una primera tentativa de conceptualizar “lo chino”. Esta pretensión de construir una China, de asignarle una especificidad, se ve respaldada por un primer abordaje a las fechas a las que nos remiten los textos recopilados. PY y VL están fechadas en 1754, LS entre 1505 y 1580 y CT nos remite a la tradición taoísta del siglo V a. C. (si bien el texto posee el año de su traducción, problema que abordaremos luego). Con esta extensión de una “manera de soñar” por sobre una línea temporal milenaria, se intensifica la noción de que el tiempo posee un carácter accidental en la disposición de los relatos, apoyando la concepción foucaultiana de “tiempo suspendido” que rige nuestra idea de aquel país, pasando a ser, efectivamente, solo “un lugar”. La esencia está en su locación, haciendo de China un arquetipo en el que lo específico repite —aquello que está privado de tiempo solo es capaz de repetir— incesantemente su característica: soñar.

Sin embargo, la alteridad emerge al atribuir Borges a CT al año 1889, asignándole a su vez la autoría al famoso estudioso británico Herbert Allen Giles. Al ser fechado CT en base no al texto fuente sino a su traducción y recopilación, se visibiliza la figura del sinólogo y su trabajo. Esta transformación cumple la función no sólo de visibilizar que todos estos textos han sido intervenidos por al menos un ojo occidental (lo cual ya se hacía patente con la autoría), sino que esta intervención es contemporánea: la fecha de CT, fines de siglo XIX, es la más reciente de las cuatro cotejadas. Sería ingenuo contemplar, quizás haya que aclararlo, esta operación de traducción como un traslado horizontal entre una lengua y otra. Partiendo de que, como asevera Pascale Casanova, la traducción, lejos de ser un intercambio lingüístico equivalente,

supone la concreción de una relación de fuerzas asimétricas un intercambio desigual, no sería desatinado tener presente el colonialismo a partir del cual Inglaterra sentó las bases de sus relaciones con los países orientales, en particular con China, el cual entró en ebullición durante el siglo XIX. Es la totalidad del trasfondo del colonialismo decimonónico, de las fagocitaciones que ocurren tanto en el plano económico —la explotación colonialista— como en el literario —la traducción tradicional, en palabras de Antoine Berman, que es etnocéntrica, hipertextual y platónica— lo que nos permite leer la sutil operación de Borges en la fecha y autoría de CT.

Esta disparidad revela que el arquetipo es, antes que nada, una manipulación, suspendiendo así las pretensiones de verdad a las que aspira el modelo platónico (sin por eso inhabilitar su estructura): esta China eterna, atemporal, literalmente “de ensueño”, se alza mostrando a su vez, las huellas europeas de las manos que la armaron. Pero eso no detiene al modelo, que sigue trabajando en su producción onírica. Parodiado, el modelo averiado funciona como nexo entre la tentativa de construir una China soñada y el consiguiente desarrollo de la China que sueña.

Si soñar a otro pueblo, nombrarlo en el mismo acto onírico, es per sé un acto de dominación, se entiende con facilidad que el soñar lo exótico haya estado históricamente vinculado a una voluntad ligada a la dominación material y simbólica de las periferias, visible, aquí, al interés “internacional” —es decir: concebido en el centro del capitalismo— por el realismo mágico latinoamericano. Cuando la enunciación parte no del soñador sino del soñado, cuando aquel que estaba sujeto a las elucubraciones oníricas de un tercero es habilitado a estructurar una narrativa onírica que le sea propia, se sueña a sí mismo. El chino que toma lugar en estos relatos —el chino anterior al siglo XX, podríamos suponer a partir de las dataciones diagramadas por Borges— reposa su sueño sobre sí mismo, no tiene a quién soñar más que a él. De esta manera, a través del sueño se funda una mística: el sueño se vuelve una actividad que de esta manera se ve arrojado a una realidad que solo a partir de la inflación y posterior duplicación de su subjetividad puede justificar lo narrado. La explicación de este desarrollo narrativo busca poner de relieve cierto carácter irreverente que constituye —paradójicamente, en un primer momento— a la “manera china de soñar”. Irreverente porque atenta directamente contra la armonía que se intentaba, a partir del esbozo mismo del sintagma, establecer. El personaje desesperado se resiste a ser exotizado. El funcionamiento del sueño es armónico, pero no por eso más cognoscible para un chino que para un occidental. En una reseña que Borges escribe sobre “El sueño del aposento rojo” en 1937, afirma que “una desesperada carnalidad rige toda la obra” (Borges, 1998: 343): esto podría ser aplicado a la degeneración

del arquetipo chino. No es casual que compare a Tsao Hueh-King con la producción de Poe, Kafka y Dostoievski. Cuando el lector occidental ve en el personaje no a un templado y atemporal habitante de la utopía (para recordar la concepción que nos invitó a considerar Foucault) sino a un personaje kafkiano hundido en la misma desesperación que le podría acontecer a él, toda la estructura onírico-imperial se esfuma, disipándose la turbada concepción del chino como un objeto exótico para ver, por fin, a un ser humano que la única diferencia que posee con él es la de estar en las antípodas del sistema capitalista. El sueño de Borges, de esta manera, viene a develar lo que él mismo —en tanto antologador de literatura china clásica— es llamado a encubrir: soñador y soñado es decir centro y periferia.

Arribando a una posible conclusión, podríamos establecer que la lectura que realiza Foucault es, ante todo, fiel a su propósito: señalar un margen de lo propio. No obstante, es en el seno de ese “más allá” —que supone la labor de antologar y traducir por un lado y la China borgeana por otro— donde el texto cambia de dirección y se establece una relación, mediada por la experiencia del sueño, en la que se revela la matriz ideológica del lugar mismo desde el que se habla.

Bibliografía

- Berman, A. (2014), *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*, Buenos Aires, Dedalus
- Borges, J. L. (1998), *Textos cautivos*, Madrid, Alianza
- Borges, J. L. (2015), *Libro de los sueños*, Buenos Aires, Debolsillo.
- Casanova, P. (2002), “Consécration et accumulation de capital littéraire”, en: *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 144, pp. 7-20.
- Foucault, M. (2012), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

La nueva izquierda de los años sesenta y setenta en la historiografía argentina

Lucio Emmanuel Martín¹

1. Introducción

Una de las principales consecuencias del golpe de Estado cívico-militar que, en el año 1955, derrocó al presidente Juan Domingo Perón fue el inicio de un proceso de movilización social que incluyó a diversos sectores de la sociedad argentina. El mismo tuvo su momento de mayor radicalización durante la década de los sesenta y principios de los setenta y se cerró, en el año 1976, con el genocidio perpetrado por una nueva dictadura que fue expresión de diversos intereses entre los que se destacaban los de los sectores concentrados del capital económico nacional e internacional. Las dos décadas que median entre uno y otro acontecimiento fueron escenario de sucesivos gobiernos militares y civiles que, ante la proscripción del peronismo, carecían de cualquier legitimidad popular para ejercer la dirección de una sociedad civil que cada vez se tornaba más indomitable. Así, uno de los resultados más palpables desde principios de la década de los sesenta fue la progresiva inestabilidad y pérdida de autoridad de las instituciones del Estado como espacios de resolución de los conflictos.

En este contexto represivo y de creciente radicalización de la protesta social, producto en definitiva de la crisis que el Estado y la sociedad argentina arrastraban desde el derrocamiento del peronismo en 1955, se desarrolló lo que se ha denominado nueva izquierda argentina. El objetivo de la presente ponencia es comentar las principales obras clásicas que la historiografía

¹ CER-UNS/CEISO/CONICET, correo electrónico: lucio.em@hotmail.com.

argentina ha elaborado sobre la nueva izquierda argentina en general y su fracción intelectual en particular.

2. Estado de la cuestión

Al analizar la literatura sobre la nueva izquierda resaltamos la existencia de una obra temprana, como es la de Claudia Hilb y Daniel Lutzky (1984), que centra su atención en la cuestión de la violencia política y la lucha armada durante los años setenta. El interrogante que intentan resolver los autores se refiere a si, en los años sesenta, se puede hablar de la existencia de una nueva izquierda sin caer en burdas generalizaciones en la medida en que bajo esa denominación se engloba a grupos que practicaban la lucha armada con otros que no lo hacían, a sectores provenientes del peronismo con otros de la izquierda tradicional, a partidos cuya actividad se daba en el seno de la clase obrera con otros que creían que la tarea prioritaria era formar un ejército popular, entre otros. La respuesta de los autores es afirmativa, coincidiendo en que estos grupos se emparentaban al pensar la cuestión de la revolución como un acontecer cercano y práctico generalmente a partir de la lucha armada. Para Hilb y Lutzky, el período de 1955-1968 fue un momento de crisis de las corrientes de izquierda y reformista en Argentina donde pueden rastrearse los puntos de inflexión que darán origen a buena parte de los grupos, que son calificados en la obra como una “extraordinaria cantidad”, de la nueva izquierda. Asimismo, los autores ponen en juego una serie de hechos y procesos a nivel mundial como la Revolución Cubana, la ruptura chino-soviética, el accionar guerrillero del Che Guevara en Bolivia y el desarrollo de nacionalismos revolucionarios en el Tercer Mundo, entre otros, que luego serán retomados por todo el campo historiográfico relativo a la nueva izquierda. Para Hilb y Lutzky, la crisis del pensamiento transformador en la Argentina de los años cincuenta permitió su reemplazo por experiencias que, a nivel internacional, promovían nuevas formas de entender la revolución. En este sentido, experiencias como la Revolución Cubana o el Frente de Liberación Nacional argelino reponían la cuestión de la revolución en clave de “toma del poder”. Para los autores, estas reflexiones no solo tenían eco en grupos provenientes de la izquierda tradicional sino también en sectores del propio peronismo (o que se integraron a sus filas) que comenzaron a autoperibirse como el sector más dinámico y legítimo del ciclo de protestas sociales iniciado en los años sesenta. Asimismo, en la obra aparece la poco matizada afirmación sobre que las organizaciones revolucionarias, que suelen ser retomadas solo en su variante guerrillera, y las Fuerzas Armadas compartían una matriz autoritaria basada en el

desprecio por la democracia y en las referencias esencialistas, con las cuales se identifican, como el Pueblo o la Patria.

Por su parte, en diversos trabajos, María Ollier (1986, 1989, 1998 y 2005) profundiza en la búsqueda de claves explicativas que permitan entender cuáles fueron las condiciones que favorecieron el desarrollo de una identidad revolucionaria particular en los jóvenes de las décadas de los sesenta y setenta. Uno de los aspectos más controvertidos de los planteos de Ollier es el que sostiene que la violencia de los años sesenta y setenta puede explicarse por la existencia de una “cultura de la muerte” en la política argentina y de la cual tanto los grupos revolucionarios como las Fuerzas Armadas formarían parte. Autoritarismo y militarismo son dos de los principales rasgos que caracterizarían a una nueva izquierda que, para la autora, se analiza fundamentalmente desde el accionar de las organizaciones político-militares. En sus trabajos más recientes Ollier hace fuerte hincapié en el análisis de los procesos de aprendizaje ideológico-políticos de los grupos revolucionarios de los años sesenta para intentar explicar el proceso de radicalización política que los mismos experimentaron. En este sentido los vínculos entre lo privado, lo público y lo político cobran nueva relevancia a la hora de explicar la mencionada radicalización, afirmando la autora que al menos desde los años cuarenta se habría producido la subordinación de los primeros a las lógicas violentas que se le atribuían al último. Así, aparecen con fuerte peso en sus análisis sobre la radicalización de la nueva izquierda variables como la influencia de los entornos familiares y la certidumbre que los protagonistas tendrían sobre vehicular cambios revolucionarios por vías violentas, dejando de lado aquellas manifestaciones de la nueva izquierda que optaron por otras formas de intervención política que, por ser las menos espectaculares, no pueden ser dejadas de lado a la hora de explicar la totalidad del fenómeno.

También destacamos el trabajo editado por Alfredo Pucciarelli (1999), el cual se encuentra compuesto por una serie de artículos que se estructuran en torno a cuestiones políticas, sociales y culturales que abordan diversas problemáticas derivadas de los conflictos ocurridos durante la época del Gran Acuerdo Nacional (GAN). En el marco de este último, ese intento de, una vez agotado el experimento de la denominada Revolución Argentina, conformar una alianza entre partidos políticos y el partido militar que organice una salida decorosa para la dictadura, la cuestión de la nueva izquierda argentina ocupa un espacio central. De la mencionada obra colectiva, creemos necesario resaltar el estudio de María Cristina Torti (1999) debido a que expone de manera clara una explicación plausible sobre los diversos factores que gestaron la emergencia de la nueva izquierda argentina, así como la importancia de la estrategia del GAN para derrotar a estas expresiones político-sociales que experimentaron una creciente radicalización a partir de, entre otros elementos, las diversas relecturas del fenómeno peronista

realizadas tanto desde la izquierda como desde las filas del propio peronismo. El artículo de Tortti, sin embargo, va más allá de ofrecer una mera definición del concepto de nueva izquierda al brindarnos un artículo que pone en juego diversas variables, tanto nacionales como internacionales, que condicionaron el desarrollo de los procesos donde esta nueva izquierda surgió. Así, podemos observar cómo se combina el análisis de la contradicción entre la modernización de la sociedad argentina y el autoritarismo político de la época, el descrédito de los partidos políticos tradicionales, la falta de legitimidad del sistema político legal, el parteaguas que significó el Cordobazo, la influencia de la Revolución Cubana y el impacto del proceso de descolonización del Tercer Mundo, entre otros.

Además del estudio clásico de esta autora sobre el partido socialista y los orígenes de la nueva izquierda en nuestro país (2009), también referimos a una reciente obra, dirigida por María Cristina Tortti (2014) y co-dirigida por Mauricio Chama y Adrián Celentano, que compila trabajos de diversos autores que actualizan los debates sobre la nueva izquierda en sus múltiples dimensiones (políticas, culturales, sindicales, militares, de derechos humanos, entre otros). La misma hace foco en las articulaciones que se establecen entre estas esferas de la realidad dando como resultado un trabajo que hace que el panorama de los años sesenta gane en densidad histórica. Esta década es analizada en torno a la triada socialismo, peronismo y revolución sosteniendo una perspectiva que contextualiza los sentidos que los sujetos históricos le otorgaron a sus prácticas, evitando caer en miradas dicotómicas que discurran pendularmente entre la condena y la celebración acrítica de los procesos estudiados. Entre los artículos que conforman el libro destacamos el de la mencionada Tortti, en el cual se busca dar contenido al concepto de nueva izquierda entendiéndolo como válido para caracterizar al conjunto de fuerzas políticas y sociales que, entre fines de los años cincuenta y principios de los años setenta, articularon un discurso y unas prácticas que giraron en torno a la mencionada triada de socialismo, peronismo y revolución. Compuesta por diversas tradiciones político-culturales, como la izquierda, el nacionalismo, el peronismo y el catolicismo, la nueva izquierda dio lugar a formas de radicalización que fueron percibidas y auto-percibidas como parte del campo de la revolución. Cabe resaltar, como se menciona en el libro, que esta obra es una puerta de entrada que nos invita a explorar y reafirmar aspectos que no reduzcan los convulsionados años sesenta al accionar de las organizaciones político-militares.

En lo relativo a la fracción intelectual de la nueva izquierda argentina, quisiéramos apuntar la importancia de las obras de Oscar Terán (2013 [1991]) y Silvia Sigal (1991), que han marcado buena parte de los estudios posteriores, donde señalan que el período iniciado en los años sesenta en nuestro país se caracterizó por la combinación de tendencias modernizantes e

ideas de índole revolucionarias, y dentro del cual la cuestión del compromiso de los intelectuales se transformó en un aspecto por demás significativo.

Así, un libro indispensable sobre los intelectuales de la nueva izquierda es *Nuestros años sesentas* de Oscar Terán (2013) [1991]. En el mismo se intenta una reconstrucción de las principales ideas que atravesaron el campo intelectual argentino entre, aproximadamente, 1956 y 1966 haciendo énfasis en los procesos de radicalización política y modernización cultural. Los sujetos que recibieron, reelaboraron y enunciaron las concepciones ideológicas críticas, construidas en el período mencionado, son denominados por el autor como “contestatarios” y “denuncialistas” y darán lugar a la nueva izquierda intelectual en nuestro país. La tesis fundamental del texto sostiene que la constitución de un campo cultural subordinado a la esfera de lo político se debió, fundamentalmente, al “bloqueo tradicionalista” provocado por el golpe de Estado de Juan Carlos Onganía en 1966. Si en el período anterior al golpe se puede observar la existencia de un intelectual comprometido que, sin embargo, no pone en cuestión la autonomía de su práctica cultural, luego de 1966 el contenido autoritario y conservador que la autodenominada Revolución Argentina pretende impulsar sobre la sociedad refuerza la idea relativa a que lo cultural debía estar subordinado a lo político. Para Terán la nueva izquierda intelectual se construye sobre la doble impugnación que ejerce contra el liberalismo y el marxismo ortodoxo, siendo criticados por su europeísmo y la falta de conciencia sobre la cuestión nacional, en definitiva, por los marcos analíticos que les impedían aprehender la realidad del país que habitaban. Asimismo, Terán plantea la existencia de dos acontecimientos claves que marcarán el período descripto: la denominada “traición” de Frondizi y la Revolución Cubana. Mientras que las acciones gubernamentales del primero se alejaban del discurso antiimperialista que había logrado la adhesión de los sectores intelectuales progresistas, el hecho cubano terminaba por reforzar la percepción de que los cambios políticos y económicos no se darían por vías democráticas favoreciendo así la radicalización política de los intelectuales. La Revolución Cubana ofrecía un modelo antiimperialista y revolucionario exitoso que reponía, en el debate de la cultura de izquierda, la importancia de la voluntad de los sujetos en el proceso de cambio así como la viabilidad de estrategias revolucionarias que circularan por fuera del clásico etapismo de la izquierda tradicional. Finalmente, Terán hace hincapié en la necesidad de poner el foco en comprender “la cuestión peronista” en el seno de los grupos intelectuales que pasaron de una firme oposición, mientras Perón estuvo en el gobierno, a un progresivo proceso de relectura luego de su caída en 1955. Para el autor, la mencionada relectura, que se procesa en clave de culpa, es uno de los elementos determinantes que definen el campo cultural de aquellos años.

Por su parte, Silvia Sigal (1991) se propone estudiar el derrotero de los intelectuales progresistas en los años posteriores a la caída de Perón con el objetivo de responder el interrogante sobre cuál es el lugar que, en ese momento, los mismo tenían en la sociedad. Sigal entiende por intelectuales a aquellos productores de discursos y prácticas que, sustentados en un saber específico, legitiman intervenciones particulares en el mundo político e ideológico. En este sentido, una de las mayores preocupaciones de la autora será el de determinar el tipo de relaciones que se establecen entre el campo cultural y el campo político. Sigal afirma que en los primeros años luego de 1955 la intelectualidad progresista argentina, es decir la heredera de la reforma de 1918, pudo pensar y poner en práctica un proyecto modernizador que, al menos en el ámbito estatal, se verifica en la apertura de carreras como Sociología, la fundación de centros de investigación y la creación de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA). Asimismo, Sigal también repone la presencia en la escena pública de una serie de intelectuales críticos que, al calor de la acusación de cientificismo que le achacaban a quienes impulsaban el proceso modernizador universitario de aquellos años, presentaron discursos relevantes desde, según la autora, una posición autónoma, entre los que destacamos a Silvio Frondizi, Rodolfo Puiggrós, Jorge Abelardo Ramos, Arturo Jauretche, Juan José Hernández Arregui y los hermanos Viñas, entre otros. Cabe destacar que buena parte de estos personajes fueron retomados años después, por muchas de las experiencias de la nueva izquierda, como modelos de intelectuales comprometidos con la causa de la revolución en nuestro país. Otro punto relevante en el análisis de Sigal es aquel que se refiere a los efectos que la “traición” del gobierno progresista de Frondizi tuvo en el campo intelectual, ya que para la autora provocó la redefinición del significado de lo político, así como las limitadas esperanzas que podían depositarse en el ámbito institucional. Así, un aspecto que nos interesa del libro de Sigal es el pasaje desde un escenario, en los años sesenta, donde podemos observar la escisión existente entre campo cultural y político, cuando el primero no estuvo dominado por la idea de la ineludible obra comprometida, a otro escenario donde, en los años setenta, todo era considerado político y, al decir de la autora, existía una impugnación desde la ideología de los principios culturalmente centrados. Cabe resaltar la existencia de algunas excepciones a la situación presentada para los años sesenta, como la experiencia editorial *Pasado y Presente* (1963-1965), donde según la autora se intentó combinar una postura políticamente revolucionaria con expresiones ligadas a la modernización cultural. Finalmente, y en concordancia con la mayoría de los estudios aquí reseñados, Sigal resalta la importancia de la Revolución Cubana en el proceso de radicalización política de los intelectuales progresistas, así como el papel catalizador del mencionado proceso para crear un puente de

entendimiento entre la izquierda, el nacionalismo y el peronismo, cuestión está última que no todos los autores reponen.

Los aportes de Carlos Altamirano (2013 [2001]) a la problemática son otra fuente insoslayable donde remitirse, siendo su contribución central la afirmación de que el encuentro entre nacionalismo y teoría marxista es un aspecto fundamental en la reinterpretación que realiza buena parte de la cultura de izquierda sobre el peronismo. Altamirano analiza el período 1943-1973, marco temporal que toma como referencia el surgimiento del peronismo y su regreso al poder luego de la proscripción de 1955, a partir del discurso de intelectuales, políticos y sindicatos, entre otros. La exposición se ordena en diez capítulos donde, desde distintos ángulos, se intenta problematizar que elementos distinguían a la izquierda peronista de otras izquierdas que, al mismo tiempo, pensaban la cuestión del socialismo y la revolución. En esencia, el eje articulador del texto se encuentra en las variopintas formas que adoptó la relación entre izquierda y peronismo. Para Altamirano, de manera prácticamente inmediata la izquierda tradicional resultó afectada por la emergencia del fenómeno peronista produciéndose intentos de revisión interna, así como rupturas. La caída de Perón en 1955, sin embargo, no significó la resolución del problema, sino que mientras algunos sectores no lograban dar explicación teórica al nuevo peronismo “en el llano”, otros aprovecharon la nueva coyuntura para realizar interpretaciones novedosas que, muchas de ellas, derivaron según el autor en el nacionalismo de izquierda. En el libro de Altamirano podemos seguir el derrotero de una izquierda que, progresivamente, se acerca al peronismo alejándose de la visión liberal que el autor le atribuye antes de los años sesenta. En esta última década, se advierte el surgimiento de un nuevo ciclo de movilización social donde el papel de la Revolución Argentina, el ingreso a la vida política de una nueva generación, la radicalización de los católicos y la idea de la culpa como catalizador del acercamiento de los sectores medios al peronismo, entre otros, juegan un papel fundamental. En conclusión, para Altamirano el emerger del peronismo resultó ser uno de los tópicos definitorios en el devenir de la cultura política de la izquierda argentina. La constatación de que la clase obrera había adoptado la identidad peronista, supuestamente en detrimento de sus intereses históricos, supuso la necesidad de explicar un fenómeno que provocó relecturas, quiebres y fusiones diversas.

Otro aporte es el de Claudia Gilman (2003), quien se encarga de estudiar los debates que se produjeron entre los intelectuales, sobre todo escritores, en relación al compromiso con la revolución y la liberación de los pueblos oprimidos durante los años sesenta y setenta. La articulación entre política y cultura se vuelve relevante en la medida en que, según la autora, “los escritores” se encontraron interpelados por las muestras de eficacia política que exhibían

los sectores militantes escudados bajo el paraguas, fundamentalmente, de la Revolución Cubana y de figuras como las del Che Guevara. En este sentido, la pregunta que recorre la obra puede resumirse en interrogarse sobre que tipo de intervención cultural era la apropiada en un subcontinente abrumadoramente habitado por personas que se encontraban al margen de los espacios de producción y circulación de bienes simbólicos. Uno de los logros del trabajo de Gilman se refiere al intento de ampliar la perspectiva de análisis del campo cultural a toda América Latina, situando lo acontecido en nuestro país en el marco contextual más amplio que le da sentido. La autora se centra, fundamentalmente, en el estudio de revistas político-culturales y, a diferencia de otros trabajos, no se detiene a fines de los años sesenta, sino que se adentra en los setenta, momento de mayor politización del mundo intelectual. Si por un lado las revistas de la época son entendidas como los dispositivos por excelencia que vehiculizan los debates, posicionamientos y polémicas entre los intelectuales de América Latina, por otro lado, se sostiene que la división en décadas no permite dar cuenta de la existencia de, al decir de la autora, una “época” que aproximadamente va desde la Revolución Cubana de 1959 hasta el inicio de ciclo de dictaduras que se inauguran con el golpe de estado en Chile en 1973. Dicha “época” se encontraría marcada por la movilización social y el compromiso político con la revolución así como por el convencimiento, por parte de los intelectuales, de estar llamados a tener un papel importante en el ciclo de transformaciones radicales que se abría y que tenía a los países del Tercer Mundo como protagonistas fundamentales. Gilman sostiene que, a diferencia de lo mencionado por Sigal, no existe durante los años sesenta una escisión entre compromiso político e intención modernizadora, indicando que son los propios intelectuales comprometidos quienes toman la iniciativa de renovación cultural como parte de su praxis transformadora, combinando en una misma trama las cuestiones que Sigal separa. De todas formas, hacia principios de los años sesenta los intelectuales comprometidos ya no enarbolan la posibilidad de combinar una obra culturalmente modernizadora con sus tareas políticas, produciéndose una subordinación del campo cultural al campo político donde, de manera general, aflora un fuerte antiintelectualismo que afirma que la pluma debe ser, literalmente, un fusil.

3. Comentario final

Los estudios sobre las problemáticas de la nueva izquierda en la Argentina de los años sesenta y setenta estuvieron, durante mucho tiempo, dominados por la cuestión del surgimiento, auge

y caída de las experiencias político-militares de la guerrilla urbana y rural. Si bien estas temáticas continúan generando una fuerte atracción, en los últimos años el cuadro ha tendido a complejizarse con la aparición de estudios que nos permiten visualizar la riqueza de la experiencia revolucionaria de la época en nuestro país. En este breve estado de la cuestión hemos intentado presentar las principales obras que, por brindar claves explicativas originales que han marcado buena parte de la producción historiográfica posterior sobre el campo, deben ser tenidas en cuenta como lecturas ineludibles para quienes pretendan adentrarse en el estudio de la nueva izquierda argentina en general y de su fracción intelectual en particular.

Bibliografía

- Gilman, C. (2003 [2001]), *Ente la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hilb, C. y Lutzky, D. (1984), *La nueva izquierda argentina: 1960-1980 (Política y violencia)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ollier, M. (1986), *El fenómeno insurreccional y la cultura política (1969-1973)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ollier, M. (1989) *Orden, poder y violencia (1968-1973)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ollier, M. (1998), *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria*, Buenos Aires, Ariel.
- Ollier, M. (2005), *Golpe o revolución: la violencia legitimada, Argentina 1966-1973*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Pucciarelli, A. (ed.). (1999), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*, Buenos Aires, Eudeba.
- Sigal, S. (1991), *Intelectuales y poder en la década del '60*, Buenos Aires, Puntosur.
- Terán, O. (2013 [1991]), *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en Argentina, 1955-1966*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Torti, M. (1999), “Protesta social y Nueva Izquierda en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional”, en: Pucciarelli, A. (ed.), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 205-234.
- Torti, M. (2009), *El “viejo” partido socialista y los orígenes de la “nueva” izquierda (1955-1965)*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Torti, M. (dir.); Chama, M. y Celentano A. (co-dirs.). (2014), *La nueva izquierda argentina (1955-1976): socialismo, peronismo y revolución*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

**Aproximaciones a las condiciones del
aprendizaje en el nivel superior.
El género como condición del aprendizaje**

María Ema Martín¹, Sandra Marcela Ombroni¹

Introducción

La investigación que comenzó en el año 2016, “Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizajes en los docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria”, es el marco de este trabajo que particularmente indagará en las condiciones de aprendizaje que definen los/las profesores/ras de educación superior, con una mirada puesta en el abordaje del género en tanto característica o rasgo vinculado a las condiciones desde un encuadre fenomenográfico. Es de destacar que esta instancia de la investigación se encuentra en los inicios de su desarrollo.

Desde este abordaje metodológico cualitativo, en primera instancia se trabajará en la comprensión del género en tanto fenómeno social, vinculado o no a las condiciones de aprendizaje. Se respetará la interrelación entre los aspectos referenciales (¿qué?) y aspectos estructurales (¿cómo?), propios del encuadre, que surgirán de la propia voz de los/las sujetos indagados/das sus concepciones ligadas a dicho objeto, para intentar comprender cómo dicho fenómeno es experimentado.

¹ Facultad de Ciencias Humanas (FCH); Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje, y la Sociedad, (IELES). Sede General Pico, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), correo electrónico: memamartin@gmail.com, ombronimarcela@yahoo.com.ar.

Se tomarán las referencias conceptuales y antecedentes de investigación vinculados al género y a las condiciones de aprendizaje, que permitan un punto de partida para este trabajo, y se comenzará a profundizar en las particularidades que el fenómeno presenta en dicha facultad, realizando un primer acercamiento a los sujetos indagados a través de entrevistas semi-estructuradas que seguirán características previstas por la fenomenografía.

Finalmente se esbozarán las primeras reflexiones respecto de la construcción del objeto de estudio, con el objetivo de trazar una continuidad en la investigación que permita delimitar categorías descriptivas particulares para el grupo indagado, que favorezcan la comprensión del fenómeno género vinculado a las condiciones de aprendizaje.

Desarrollo

Encuadre metodológico

La propuesta de investigación se encuadra en la perspectiva *fenomenográfica*, modelo cualitativo. Toma como referencia los trabajos de investigación realizados por el equipo docente de la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico, dirigido por la Mg. Diana Martín y co-dirigido por la Mg. María Ema Martín (2005-2016), que abrevan en las investigaciones fenomenográficas referidas a concepciones de los docentes, centradas en el Nivel Superior y que focalizan en el estudio de la enseñanza (Trigwell, Prosser, Marton y Runesson (2002); Marton (1994) y Trigwell, Prosser y Taylor (2002), o la constitución del objeto de estudio (Martín, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamín (2002). El equipo de trabajo (Martín, 2012) encontró estudios sobre las concepciones de aprendizaje en docentes de España, realizado por Pozo, J. (2006).

Aquí se propone una continuidad a dichos trabajos en relación con las concepciones de aprendizaje de los/las profesores/ras de educación superior, aportando desde la indagación del *género* en tanto rasgo o característica estructurante de dichas concepciones.

Kormark en Marton y Booth (1997) define la palabra *fenomenografía* como formada por dos raíces griegas: el verbo fanisthai que significa hacerse manifiesto y que da lugar a la palabra *fenómeno*, lo aparente; y *grafía* cuyo significado es describir en palabras o imágenes lo que se designa. De aquí que el término *fenomenografía* inviste al acto de representar un objeto de estudio como un fenómeno cualitativamente distinto.

La *fenomenografía* es un modelo de investigación que pretende conocer las formas, cualitativamente diferentes en que las personas experimentan, perciben y conceptualizan el mundo que los rodea. Su propósito es descubrir las formas de comprensión que los sujetos tienen sobre fenómenos específicos, y encuadrarlos en categorías conceptuales. Es decir que intenta dar a conocer la apariencia que tienen los fenómenos para las personas (Säljö 1979, Marton, 1981, Johansson, Marton, 1985).

En la educación este modelo de investigación se caracteriza por su orientación social, al concebir la vida en el aula como un conjunto de intercambios sociales y culturales. Abarca elementos de dichos sistemas que contribuyen a dar sentido a lo que ocurre en las clases. Ortega Santos sostiene que “en las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y maestros experimentan el mundo” (2006: 41).

Por su parte, González Ugalde (2014) argumenta que la fenomenografía no investiga el fenómeno como es, sino como es experimentado. La unidad de descripción del modelo es la concepción, en tanto formas en que los sujetos explican, interpretan, vivencian los fenómenos en sus contextos sociales. (Svensson, 1984). Delimita y analiza categorías, que organiza de modo lógico y jerárquico las concepciones, y lo presenta como producción de conocimiento en relación a un fenómeno social y culturalmente compartido.

Desde este lugar, las concepciones en tanto formas de comprender la realidad no son cualidades individuales, sino representaciones que se organizan en grupos y pueden hacerse presentes en distintas situaciones, por lo que llegarían a ser generalizables y estables entre dichas situaciones. Es así como el espacio de resultado representaría la variación en las formas colectivas de experimentar un fenómeno (Marton y Booth, 1997).

Marton y Wing Yan Pong (2005) aportan nuevos aspectos relacionados acerca de las concepciones, y los denominaron referencial (¿qué?) y estructural (¿cómo?). El aspecto referencial apunta al significado general que se hace del fenómeno que se investiga, en tanto objeto, son los aspectos en los que las personas hacen foco cuando relatan sus concepciones. El aspecto estructural se refiere al modo en el que un fenómeno es delimitado y relacionado con el contexto, y la forma en la cual las partes componentes del fenómeno relacionado con ello, son discernidos. Es el significado global del fenómeno.

En ambos aspectos se observan distintas características del objeto o rasgos, que es lo que lo distingue, o diferencia o define. En esos rasgos se pueden apreciar las formas en que los sujetos vivencian el fenómeno, en tanto objeto, y así es posible definir variaciones. Los rasgos, entonces, pueden definirse como conceptuales o experienciales.

El *qué* funciona como condición necesaria para que se establezca el *cómo*, pues están interrelacionados... se complementan de modo dialéctico por lo que cada rasgo identificado se relaciona con alguna dimensión de variación en el cual se ponen en situación de comparación los diferentes objetos puestos a definir (Marton y Tsui, 2004: 125).

La metodología que se utiliza habitualmente en fenomenografía son entrevistas abiertas o semiestructuradas. En las primeras las preguntas son abiertas, con la intención de que el/la entrevistado/da tenga libertad para *explayarse* acerca del fenómeno a estudiar, y elija dimensiones o aspectos recortados por él. Las semiestructuradas tienen tratamientos más delimitados, según la intencionalidad del /la investigador/ra. En ambos casos se intenta que en las entrevistas aparezcan descripciones verbales amplias acerca del objeto a estudiar. Luego se selecciona la información de interés, y se cataloga según las semejanzas, regularidades, diferencias, que den cuenta de las interpretaciones y percepciones de los/las entrevistados/das.

Marco teórico

La investigación que sirve de marco a esta ponencia se pregunta cómo se relacionan las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de aprendizaje de los docentes y qué rasgos de estas condiciones de aprendizaje, definen y diferencian sus concepciones. En tanto, su objetivo es describir las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores.

Los supuestos orientadores o hipótesis que sustentan la investigación son:

Los docentes explican e interpretan el aprendizaje (aspecto referencial de las concepciones) a partir de los rasgos que discernen como condiciones de aprendizaje (aspecto estructural de las concepciones).

Las condiciones del aprendizaje que definen y diferencian concepciones de aprendizaje en los profesores no son las mismas² en el nivel secundario y universitario.

Las concepciones de aprendizaje se encuentran en las configuraciones de los ambientes de aprendizaje³ en correlato con las condiciones que sostienen los docentes.

² Ver reglamento académico. Ordenanza n.º 073-CD-2015.

³ Se considera a los ambientes de aprendizajes como espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebaranz García, 2001).

Se sostiene que la concepción de aprendizaje es una noción que el sujeto va construyendo a través de su historia de vida y de las distintas interacciones que van realizando con los distintos actores sociales con quien ha tenido que compartir, ya sea de forma a-sistemática (vida cotidiana) como sistemática (vida escolar, en todos sus niveles), con el contexto social y cultural. Dicha concepción tiene una fuerte impronta en relación con la posición epistemológica, ideológica, psicológica de cada individuo. Para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción, o de apropiación o una combinatoria de éstos (Fernández, 2013; Fernández e Iglesias 2014, 2015; Iglesias, Fernández y Marcelino Viale 2015; Martín *et al.*, 2015).

Se ha tomado como referencia conceptual acerca de las condiciones el trabajo de Juan Ignacio Pozo Muncio (1996), donde sostiene que en todo aprendizaje siempre existe una imbricación de resultados, procesos y condiciones. Estos tres componentes son muy variados y podemos encontrar una gran diversidad entre ellos. El sostiene que los resultados, compuestos por lo que se aprende, se pueden resultar evidentes por algún cambio. Estos refieren al qué se aprende. Por otra parte, argumenta, que los procesos del aprendizaje están vinculados a la forma y el modo, “el cómo” se aprende, refiriéndose a los procesos mentales y mecanismos cognitivos que intervienen y los hacen posibles.

Finalmente explica que las condiciones de aprendizaje se presentan como variables intervinientes: cuándo, cuánto, dónde, con quien, entre otras. Las condiciones se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha.

Con relación a esto, autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1978); R. Gagné (1985); Reigeluth (1983) establecen diferencias entre condiciones que se encuentran en el exterior del aprendiz, tomando como ejemplo el material de aprendizaje, y condiciones que son de orden interno, tales como la motivación. En líneas generales, cuando se hace referencia a condiciones del aprendizaje, se consideran aquellos elementos externos e internos que pueden hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, o que por el contrario pueden volverse obstaculizadores.

Los resultados, procesos y condiciones fueron elementos orientadores en los trabajos de análisis de la investigación realizada por este equipo en el período 2012-2015. Sin embargo, se encontró que los docentes universitarios solo mencionan como influyentes condiciones externas del aprendizaje. Se identificaron las siguientes: particularidades del objeto de estudio, diseño de las actividades prácticas (organización, secuenciación y articulación), formación del docente, características de la población de los estudiantes, elementos institucionales (carga horaria, cantidad de alumnos, cantidad de integrantes del equipo de cátedra, espacios físicos, entre otras) y cultura académica (lectura y escritura) (Fernández, 2013; Fernández e Iglesias 2014, 2015; Iglesias, Fernández y Marcelino Viale, 2015; Martín *et al.*, 2015).

Así, el proyecto de investigación marco de esta ponencia se propone conocer las relaciones existentes entre condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de aprendizaje de los/las docentes. Dentro de él se indagará si los/las docentes pueden establecer relaciones entre el fenómeno “género” y las condiciones de aprendizaje.

Construcción del objeto de estudio

Se parte de supuestos orientadores que serán el punto de partida de esta investigación:

- ❖ Los/las docentes explican e interpretan el aprendizaje (aspecto referencial de las condiciones) a partir de características que definen como condiciones de aprendizaje (aspecto estructural de las condiciones)
- ❖ Los/las docentes mencionan como influyentes las condiciones externas del aprendizaje, desvinculando condiciones experienciales como el género.

Breve estado del arte sobre género vinculado a este proyecto

La categoría *género* emergió hace unos veinte años y a finales de la década de los 90 comenzó a tenerse en cuenta en las políticas públicas, por lo tanto en las políticas educativas. En forma muy lenta se fue teniendo en cuenta en los diseños curriculares de los distintos Niveles Educativos, incluyéndose contenidos relacionados con el género y de este modo la categoría se transformó en contenido disciplinar.

El sentido de investigar en el Nivel Universitario de Formación Docente, es porque justamente allí es uno de los espacios donde se produce y sistematiza el conocimiento que luego se transfiere a los niveles primario y secundario. Y poner el punto focal en los y las docentes formadores de docentes, es hacer hincapié en las concepciones vinculadas a las condiciones de aprendizaje que sustentan sus prácticas.

Una importante referencia que marcó la relación entre aprendizaje y género fue el trabajo monográfico realizado por Mariano Narodowsky (2016). Allí reflexiona acerca de las cifras crecientes de varones que abandonan los estudios secundarios. La provincia de La Pampa llega 36,9% de abandono general en el año 2014. Si bien es menor en relación al año 2004, sigue siendo muy significativo que se mantenga el 60% de dicha cifra en el abandono de varones. En las conclusiones de dicho trabajo el autor invita a investigar respecto de la construcción de

masculinidades en la práctica escolar, el peso de la cultura escolarizada y los estereotipos de género frente a las diversas formas de ser varón.

López-Aguado (2011) en la publicación de una investigación en la revista *Estilos de Aprendizaje*, realiza un estado del arte en relación con los estilos de aprendizaje y aborda la relación con el género. Retoma un trabajo de Martín y Camarero (2001) que sostienen que las diferencias de género en el aprendizaje no se producirían por razones genéticas, sino que se relacionan con los factores culturales y aspectos derivados del abordaje de los contenidos y las tareas que fomentan o no ciertos recursos intelectuales. Al mismo tiempo, señalan la importancia de que esto se considere con el objetivo de que el profesor impulse el desarrollo de diferentes capacidades y estilos de aprendizaje en todos/das los/las alumnos/nas.

Martín del Buey y Camarero Suarez (2001) realizaron un estudio en estudiantes universitarios acerca de las diferencias observadas en estilos y estrategias de aprendizaje en función del género, y el tipo de carreras de elección, de la Universidad de Oviedo. El análisis fue de corte estadístico y apunta un empleo por parte de las mujeres de estrategias de adquisición y recuperación de la información (técnicas de subrayado, agrupamiento de contenidos, repasos, presentación de escritos, empleo de la interacción social y estrategias de búsqueda en la memoria). Por su parte, los varones emplean la exploración previa, las relaciones intra-contenido, aplicaciones prácticas, estrategias metacognitivas (autopreguntas y autoevaluaciones), y un estilo teórico (conceptualización abstracta). Los autores concluyen que los factores culturales siguen estando en la base de la mayoría de las diferencias detectadas.

Buendía Eismman y Olmedo Moreno (2002) en su trabajo investigativo se plantean como objetivo básico la aproximación sociocultural a los procesos de aprendizaje. Desde la fenomenografía buscaron elaborar una explicación de dichos procesos que reconozcan una relación entre ellos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. En sus conclusiones generales afirmaron que en el nivel universitario no existen globalmente diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje que utilizan hombres y mujeres, pero en un análisis más pormenorizado por ítems se manifiestan diferentes tendencias hacia estrategias y motivos, no sólo por género sino incluso por la interacción de éste con la titulación de la que proceden.

Hasta el momento de presentación de esta ponencia es lo encontrado en trabajos que aborden la temática propuesta en las concepciones de profesores/ras universitarios/rias desde la fenomenografía. Es por éste motivo que éste estado del arte es provisorio.

Avances de la investigación hasta el momento

A partir de las orientaciones de la perspectiva fenomenográfica respecto de la elaboración de las entrevistas para docentes, se generaron acuerdos en el equipo de investigación para su diseño y preparación. Dentro del cuestionario orientado a la consecución de los objetivos del proyecto marco, se decidió incluir una pregunta relacionada con el género como condición de aprendizaje, con el objetivo de tomar las respuestas como punto de partida para focalizar en el tema en una próxima entrevista referida exclusivamente a la temática.

❖ ¿Considera al género una condición para el aprendizaje?

Entrevistada 1: “No, la verdad que no. No se me ocurriría pensarlo como una condición. No, nada.... Tiene que ver... en todo caso el género en el sentido de cómo fue criada la persona de acuerdo a la idea de género que haya pero... o sea.... Que se puede esperar por ejemplo si tienes una idea de que la mujer tiene que hacer ciertas tareas y el hombre otras... eso a nivel de la sociedad.... Pero no para mí... eso creo... no creo que eso influya.”

Entrevistada 2: “No he estudiado mucho la cuestión del género, la verdad que es la primera vez que me lo pongo a pensar, no sé en qué sentido, cuál es la hipótesis de la cuestión del género como condición.” “Ehhh, no, en principio te diría que no.”

Entrevistada 3: “NO NONO NO!!!! Por favor!!!!NOooooo....”

A modo de cierre

Al momento de escritura de esta ponencia se han logrado concretar estas 3 entrevistas en el nivel superior, con una sola pregunta vinculada al género, dentro de un cuestionario que indaga sobre condiciones del aprendizaje. La pregunta se formula con un interés preliminar al diseño de una entrevista que ubique en foco el objeto de investigación.

En un primer momento se podría inferir de acuerdo a las respuestas, que hay un correlato entre estas y los hallazgos del equipo de investigación vinculados a las condiciones de aprendizaje, en el proyecto anterior. En él se llegó a concluir que las únicas características que según los/las docentes influyen como condiciones, son las externas a los/las alumnas. De ello se desprendería que el género, en tanto fenómeno social y culturalmente construido, no sería un rasgo que condicionaría los aprendizajes para ellos/ellas.

En un segundo momento, la continuidad de este trabajo, se debería profundizar en el análisis de las respuestas, dado que el sentido de ellas tienen como referencia el sentido común, remitiendo en dos casos al no haberlo pensando como condición, y en uno de los casos a la negación absoluta sin argumento,

Bibliografía

- Akerlind, G. S. (2005), “Learning about Phenomenography: Interviewing, Data analysis and the Qualitative Research Paradigm”, en: Bowden, J. y Green, P. (eds.), *Doing Developmental Phenomenography*, Melbourne, RMIT University Press, pp. 63-74.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanessian, H. (2009 [1983]), *Psicología educativa*. México, Trillas.
- Buendía Eismman, L. y Olmedo Moreno, E. (2002), “El género ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?”, en: *Revista de investigación educativa*, vol. 20, n.º 2, pp. 511-524.
- Fernández, M. N. y Iglesias, A. I. (2014), “Las relaciones con el conocimiento a enseñar presentes en las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios”, en: *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación*, Tandil, Argentina.
- Fernández, M. N.; Iglesias, A. I. (2015), “Tiempo institucional y tiempo instrumental: marco para la lectura de las concepciones de aprendizaje”, en: *Actas de IX Jornadas de Investigación en Educación Políticas, Transición y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación educativa*. ISBN: 978-987-707-017-0 Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Iglesias, A. I. y Fernández, M. N. (2015), “Tiempos de aprendizajes y tiempos institucionales, tensiones recurrentes en profesores universitarios: su influencia en las concepciones de aprendizaje” ha recibido la calificación de Aprobado y ha sido aceptado por el Comité Científico para ser publicado en forma completa en las Memorias y expuesto en *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y Decimoprimer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (a desarrollarse en el mes de noviembre de 2015).
- Iglesias, A. I.; Fernández, M. N.; Marcelino Viale, A. (2015), “Concepciones de aprendizaje, lógica del contenido y producciones escritas en la formación docente”, en: *Actas de XXII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de*

- La Pampa*. “Investigar en la Universidad: articulaciones entre docencia, investigación y extensión”. 10 y 11 de setiembre de 2015, Santa Rosa. La Pampa.
- Lindbland, S. (1988), Investigación “Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela”, en: *Revista de Educación*, n.º 286, pp. 79-96.
- López-Aguado, M. (2011), “Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación”, en: *Revista de estilos de aprendizaje*, vol. 4, n.º 7, pp. 109-134.
- Marton, F. y Booth, S. (1997), *Learning and Awareness*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Martín, F. y Camarero, F. (2001), “Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios”, en: *Psicothema*, vol. 13, n.º 4, pp. 598-604.
- Marton, F. y Pong, W. Y. (2005), “On the Unit of Description in Phenomenography”, en: *Higher Education Research & Development*, vol. 24, n.º 4, pp. 335-348.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984), “Approaches to Learning”, en: Marton, F.; Hounsell, D. y Entwistle, N. (eds.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 3rd edition (Internet), Edinburgh, University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, pp. 106-125.
- Marton, F. (1990), “Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad”, en: Sherman, R. y Webb, B. (eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, 2º ed., Traducido por, J.L. Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999. Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos> . generado: 21 November 2011, 13-01, pp. 141-161.
- Marton, F. (1981), “Phenomenography - Describing Conceptions of the Work around Us”, en: *Instruction Science*, n.º 10, pp. 177-200.
- Narodowsky, M. (2016), “¿Cosa de hombres? Abandono y sobre edad de los varones en la escuela secundaria argentina”, en: Instituto de Investigación y Educación Económica, 8 páginas.
- Ortega Santos, T. (2006), “La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza”, en: *Pampedia*, n.º 3, pp. 39-46.
- Pozo Municio, J. I. (1996), *Aprendices y maestros*, Barcelona, Alianza, Psicologiaminor.

El silencio y su delimitación como objeto de estudio en la variedad dialectal del español bonaerense¹

Rocío Soledad Martín²

Consideraciones preliminares

Los estudios lingüísticos consideran que el silencio no constituye un espacio “vacío” en una interacción, ya que su manifestación conlleva determinados comportamientos y percepciones por parte de los participantes de una situación comunicativa dada (Mateu Serra, 2001). En la contextualización de su dinámica en diferentes interacciones y su coocurrencia con fenómenos del lenguaje no verbal, el silencio adquiere importancia y significación comunicativa que varía de cultura a cultura (*Ibidem*). Si bien, ya desde la década de 1970 el estudio del silencio viene siendo abordado como fenómeno dentro del enfoque del Análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) y de las vertientes sociolingüísticas de la Etnografía de la comunicación (Saville-Troike y Tannen, 1985) y la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982, 2001; Tannen, 1985, 2005), en los últimos años el tema ha adquirido interés creciente, junto a la continuidad de estas perspectivas, en estudios de índole sociopragmática y discursiva (Méndez Guerrero, 2014a).

Dentro de esa línea de investigación, hemos comenzado a desarrollar un estudio de carácter exploratorio en el que abordamos aspectos de los usos y funciones del silencio en la interacción

¹ Este tema conforma una incipiente línea de investigación enmarcada en el grupo de proyecto de investigación “Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” a cargo de la Dra. Elizabeth Mercedes Rigatuso (UNS-CONICET) y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

² Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: ros.mart@hotmail.com.

verbal del español bonaerense atendiendo, asimismo, a las percepciones de los hablantes respecto del valor que este adquiere en diferentes contextos y géneros discursivos y en relación a la producción de discursos de cortesía y descortesía. La comunidad objeto de estudio es la ciudad de Bahía Blanca, perteneciente a la región lingüística del español bonaerense. La investigación se desarrolla desde la perspectiva de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982; Tannen, 1985) y la Pragmática Sociocultural (Bravo y Briz, 2004). Para la conformación del corpus trabajamos con la aplicación de la técnica de participante observador (Labov, 1970; Duranti, 2000) y la grabación oculta de interacciones con la solicitud de consentimiento posterior de los hablantes involucrados (Rigatuso, 2015; Méndez Guerrero, 2014a) en diversos marcos de la ciudad y para las percepciones trabajamos con tests de hábitos sociales (Bravo, 2003; Hernández Flores, 2003). En esta primera instancia, el análisis se centra en el dominio de las relaciones de familia y amistad.

En ese marco, en el presente trabajo nos proponemos realizar una revisión de los criterios seguidos en los estudios sobre el tema para la definición y conceptualización del silencio como fenómeno del uso de la lengua, a fin de acercar precisiones que contribuyan a delimitar nuestro objeto de estudio. En este sentido, la bibliografía abordada plantea cuestiones tales como qué se entiende por silencio, qué criterios se utilizan para su delimitación, cómo condiciona su dinámica el curso de una interacción posterior, la importancia de su contextualización junto con la connotación que aporta el lenguaje no verbal y la importancia que implica desde el punto de vista de la interculturalidad.

Por qué estudiar el silencio

Una de las razones que explica el abordaje poco profundo del silencio o su “falta de tradición” como objeto de estudio se debe a la dificultad metodológica y a la creencia de que su ambigüedad inherente dificulta su conceptualización (Cestero Mancera 2004). Sin embargo, esa ambigüedad atribuida a la naturaleza del fenómeno que en esta ponencia nos convoca, también se manifiesta (aunque en menor medida) en el lenguaje verbal. Por este motivo, tanto las palabras como el silencio deben estar contextualizados para que puedan ser interpretados dentro de las pautas culturales en las que el intercambio tiene lugar y de acuerdo a las particularidades de cada situación comunicativa. Asimismo, tal como señalan Jaworski (1993) y Mateu Serra (2001), silencio y habla deberían ser tratados como conceptos complementarios a la hora de abordar el estudio del silencio y no como categorías opuestas: ambos tienen una función en la comunicación, efectos y motivaciones diferentes que deben ser atendidos en virtud de una mejor comprensión de la situación comunicativa a analizar.

En este sentido, destacamos que, así como existen motivaciones para usar una determinada palabra, también existe una voluntad y una decisión de permanecer callado. Esta elección que privilegia el silencio por sobre la palabra está condicionada, entre otros factores, por los fines comunicativos buscados por los hablantes (Méndez Guerrero, 2014a, 2014b). Tal como señala Ramírez, “preguntarse lo que significa el silencio en un caso determinado no equivale a preguntar qué significa una cosa determinada sino qué significa el hecho de que alguien en un momento determinado no diga nada” (1992: 20). Es, en parte, en ese sentido, que nuestro trabajo pretende ser un aporte ya que, hasta donde llega nuestro conocimiento, no existen estudios de la índole que nos proponemos realizar para la variedad dialectal del español bonaerense.

Algunas aproximaciones teóricas del silencio

Como hemos anticipado, si bien ya desde la década de 1970 el silencio viene siendo abordado como fenómeno dentro del enfoque del Análisis de la conversación (Sacks *et al.*, 1974) y dentro de las vertientes sociolingüísticas de la Etnografía de la comunicación (Saville-Troike y Tannen, 1985) y la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982; Tannen, 1985), es en los últimos años cuando este tema ha adquirido interés creciente -junto a la continuidad de estas perspectivas- en estudios de índole sociopragmática y discursiva (Méndez Guerrero, 2014a y b). Tal como señala Mateu Serra (2001) desde una perspectiva lexicográfica, la creciente cantidad de tipologías y funciones que se le han atribuido al silencio manifiesta que este fenómeno constituye para los hablantes un espacio de reflexión que tienen interiorizado y que justifica su estudio sistemático y contextualizado. Esta autora aborda las problemáticas del silencio considerando las distintas definiciones que aparecen en los diccionarios de español.

Sin embargo, y a pesar de las diferentes investigaciones con las que contamos al respecto, se plantean dificultades en torno a la conceptualización del silencio como objeto de estudio. Por un lado, dentro del enfoque del análisis conversacional el silencio ha sido concebido como una irregularidad en los turnos de habla que, de acuerdo a su ubicación dentro de una interacción, son denominados como “pausas” (si tiene lugar en el interior del turno), “intervalos” (entre intervenciones) y “lapsos” (entre intercambios o secuencias) (Sacks *et al.*, 1974). Gallardo Paúls (1993) adapta esa clasificación a la conversación española y distingue entre:

- el silencio: “ausencia de habla durante un tiempo amplio”, no forma parte de la conversación.

- un silencio: tratado como sustantivo contable si pertenece a la conversación (puede haber varios silencios).
- una pausa: las pausas serían los silencios presentes dentro de una misma intervención, ya que existe una continuación posterior (1993: 194-195).

Desde el enfoque sociolingüístico, tanto en su vertiente de la Etnografía de la comunicación y como de Sociolingüística Interaccional, se ha estudiado el silencio en diferentes comunidades de habla atendiendo sus particularidades. Saville-Troike (1985) realizó un destacable aporte dentro de estos estudios al refutar la idea de que el silencio constituye un espacio vacío e inerte dentro de la comunicación (Méndez Guerrero, 2014). En este sentido, se entiende que el silencio como fenómeno forma parte de la totalidad de la interacción y, por lo tanto, estudiar la comunicación requiere que se estudie con la misma atención tanto las palabras como los actos silenciosos (Saville-Troike, 1985). Los estudios realizados desde esta perspectiva teórica proponen una clasificación de las categorías del silencio, distinguiendo entre aquellos que son determinados institucionalmente (locales, es decir, que ocurren en

- a) Determinados espacios como hospitales, bibliotecas, etc. y silencios rituales, aquellos que se producen, por ejemplo, en procesos judiciales);
- b) Determinados por el grupo (situacional, normativo, simbólico) o bien,
- c) Determinados individualmente (silencio interactivo y no interactivo).

Desde esta perspectiva, se establece que el silencio no se trata de un fenómeno universal en sentido estricto porque en cada cultura se manifiesta de acuerdo con motivos propios, aunque sí podría considerarse universal en sentido general, debido a que es un rasgo comunicativo que tiene lugar en todas las culturas (Cestero Mancera, 2004; Vivas Márquez, 2011; Méndez Guerrero, 2014a).

Desde la vertiente de Sociolingüística Interaccional del enfoque sociolingüístico que adopta Tannen (1985) se destaca igualmente la necesidad e importancia del contexto para la interpretación y valoración del silencio como también de las características sociales de los hablantes y su estilo comunicativo, entendido como el conjunto de rasgos característicos que definen el modo de comunicación de un grupo social o de una persona, al que subyacen valores culturales y normas de comportamiento adquiridas por el/los hablantes como miembro(s) de una sociedad (Tannen, 1985, 1996; Bravo, 1999, Rigatuso, 2015). En sus estudios advierte diferencias en cuanto a la percepción de los hablantes sobre el silencio en diferentes culturas y, por este mismo motivo, señala que el estilo conversacional de las personas es un proceso relativo. Además, Tannen (1985) distingue entre silencios positivos y silencios negativos, según exista una motivación positiva para su manifestación o su presencia genere incomodidad en los hablantes. Asimismo, contempla la expectativa sobre el acto de callar y el hecho

concreto de callar como una acción que transmite información sobre una situación comunicativa determinada, pese a la ausencia de lenguaje verbal.

El interés por el estudio del silencio se incrementa particularmente a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI dentro de la perspectiva pragmática, en particular en sus vertientes de la Sociopragmática y la Pragmática Sociocultural y en estudios sociolingüísticos que articulan este enfoque con aportes de la pragmática e investigaciones dentro de enfoques de análisis del discurso. Así, Jaworski (1993) se opone a la concepción del silencio como un elemento disruptivo de la conversación al mismo tiempo que hace hincapié en la idea de que silencio y palabra forman un *continuum* de formas que va desde los casos más prototípicos de silencio (entendido como la falta total de verbalidad) a los casos más prototípicos de la palabra. Propone, entonces, una escala de usos más positivos del silencio a los más negativos. Asimismo, sostiene que resulta más importante estudiar cómo se manifiesta el silencio que su definición en sí (Jaworski, 1993), mirada sobre esta cuestión que nos resulta interesante porque atiende a la contextualización del silencio, su dinámica en relación con los demás elementos involucrados en una interacción determinada y, por lo tanto, a las particularidades de su uso. Ephratt (2008), por su parte, entiende el silencio como un acto de habla, al que llama “silencio elocuente”. Además, realiza un aporte sobre las funciones del silencio de acuerdo con el modelo comunicativo planteado por Jakobson (1960).

A su vez, desde el enfoque del lenguaje no verbal se considera que los silencios, a partir de su significado inferencial, refuerzan el sentido de los enunciados verbales. En esta perspectiva del silencio está contemplado en el elemento paralingüístico que compone el sistema de comunicación no verbal. También es tenida en cuenta la quinésica, vinculada a lo corporal, como gestos, posturas, movimientos; la proxémica, es decir, las creencias sobre el espacio y su uso concreto a través del cual se establece una distancia determinada entre los hablantes y, finalmente, la cronémica, entendida como la concepción del tiempo y el uso que los hablantes hacen de él (Cestero Mancera, 2004).

A continuación, exponemos un cuadro que resume las principales ideas sobre el silencio de cada perspectiva teórica comentada.

Cuadro 1. Aproximaciones teóricas sobre el silencio

Perspectiva de análisis	Autores	Definición/Concepción del silencio
Análisis conversacional	Sacks <i>et al.</i> (1974) Gallardo Paúls (1993).	Silencio como irregularidad en los turnos de habla. Distinción entre pausa, intervalo y lapso.
Sociolingüística	Etnografía de la comunicación: Saville-Troike (1985). Sociolingüística interaccional: Tannen (1985).	Silencio y palabra son igualmente importantes en la comunicación. Silencios determinados institucionalmente, por el grupo e individualmente (Saville-Troike, 1985). Silencios positivos/negativos. Expectativa de callar (Tannen, 1985).
Pragmática	Sociopragmática Pragmática cultural (Jaworski, 1993) (Ephratt, 2008).	Silencio y palabra constituyen un <i>continuum</i> de formas prototípicas de cada uno (Jaworski, 1993). Silencio elocuente (como acto de habla) (Ephratt, 2008),
Enfoque no verbal	Cestero Mancera (2004).	Lenguaje no verbal compuesto por elementos diferentes: paralenguaje (donde se enmarcaría el silencio como indicador que matiza el sentido del enunciado verbal), quinésica, proxémica y cronémica.
Lexicográfica	Mateu Serra (2001).	Definiciones de silencio en el diccionario

Fuente: Elaboración propia.

Si bien las consideraciones en torno al silencio que se han contemplado dentro de cada enfoque constituyen valiosas herramientas de análisis, en el siguiente apartado comentaremos una perspectiva de análisis recientemente conformada, cuyos aportes son integrados a nuestra perspectiva de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982, 2001; Tannen, 1985, 2005), para el estudio del fenómeno del silencio en el español bonaerense.

El silencio como signo plurifuncional

En nuestro trabajo consideramos el fenómeno del silencio tal como se lo concibe dentro de las líneas de investigación más recientes y cuyos aportes principales se deben a Méndez Guerrero y Camargo Fernández en sus estudios sobre el español peninsular (2014, 2015). Según estas autoras, el silencio es un signo plurifuncional que afecta la interacción y para cuya interpretación los hablantes deben realizar procesos cognitivos diversos.

Desde este enfoque se sostiene que cada silencio que producimos genera modificaciones en la interacción al mismo tiempo que es afectado por los elementos lingüísticos y extra-lingüísticos que aparecen junto a él. En este sentido, para la interpretación del mensaje, el

hablante no solo debe realizar inferencias sino que también debe recurrir a conocimientos previos y compartidos (Méndez Guerrero, 2016).

A partir de este enfoque dinámico y cognitivista, se plantea una teoría de la prototipicidad para clasificar los silencios de acuerdo a las diferentes funciones pragmáticas que cumplen (Méndez Guerrero, 2014^a, 2014b, 2016; Méndez Guerrero y Camargo Fernández, 2015; Camargo Fernández y Méndez Guerrero, 2014). De este modo, se distingue entre silencios:

- a) Discursivos: actúan como indicadores discursivos del acto comunicativo. Su papel es señalar la función comunicativa que se está expresando en la interacción (ya sea disentir, mostrar acuerdo, afirmar, ironizar, entre otras);
- b) Estructuradores: responden a reglas o principios que organizan la conversación e incluyen las funciones de distribuir el turno, marcar respuesta despreferida, indicar errores de coordinación, dinamizar la conversación o cambiar el tema y mostrar petición de atención o apoyo;
- c) Epistemológicos —y psicológicos—: se caracterizan por tener un alto componente emocional y cognitivo, ya que se ocupan de expresar la vacilación, cautela, reflexión o el desconocimiento del hablante así como también transmiten o indican su estado emocional;
- d) Normativos: están fuertemente regidos por las convenciones extralingüísticas, ya que se basan en un sistema de reglas, normas y rituales de un grupo de hablantes determinado. De este modo, se fundamentan en los principios y valores que los hablantes aceptan y practican en sus interacciones diarias al considerarlos idóneos y pertinentes. Estos silencios se aglutinan en silencios por convenciones situacionales, sociales y culturales (Méndez Guerrero y Camargo Fernández, 2015).

Los diferentes tipos de silencios señalados son entendidos no como categorías estables y cerradas, sino con matices en la escala de la prototipicidad, lo cual permite hablar de funciones más o menos prototípicas de acuerdo a cada caso analizado (Méndez Guerrero, 2014a).

Cuadro 2. Clasificaciones de las funciones del silencio

SILENCIOS DISCURSIVOS
- Marcadores de acuerdo y desacuerdo
- Intensificadores y atenuadores
- Por engaño y enmascaramiento
- Argumentativos
- Irónicos y humorísticos
SILENCIOS ESTRUCTURADORES
- Distribuidores de turno
- Marcadores de respuesta despreferida
- Por errores de coordinación
- Cambio de tema
- Por petición de atención o apoyo
SILENCIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS
- Cognitivos
- Por cautela
- Emocionales
- Transgresores
SILENCIOS NORMATIVOS
- Por convenciones situacionales
- Por convenciones sociales
- Por convenciones culturales

Fuente: Méndez Guerrero (2014a).

La concepción del silencio como signo plurifuncional resulta operativa para nuestro trabajo porque atiende no solo el papel que cumple el acto silencioso en cada caso, sino también a la participación de los hablantes involucrados: las motivaciones particulares para callar y el esfuerzo cognitivo de su interlocutor para inferirlas, junto con las reacciones (actitudes y comportamientos) que puede generar el silencio de acuerdo al contexto en el que tiene lugar.

A continuación, exponemos algunos ejemplos tomados de nuestro corpus de interacciones para ilustrar las funciones del silencio anteriormente referidas.³ Se destacan con sombreado gris los silencios particularmente relevantes para las funciones ejemplificadas. Cabe destacar que, si bien los silencios —por una cuestión práctica— son medidos en segundos y, en este sentido, se entiende este fenómeno como la ausencia de habla igual o superior a 1 segundo que se utiliza para comunicar (Poyatos, 1994, Camargo Fernández y Méndez Guerrero, 2014), nosotros abogamos por una definición que atiende a las intencionalidades comunicativas y funciones pragmáticas por sobre la duración de los actos silenciosos.

³ Para transcribir las interacciones grabadas utilizamos las convenciones de transcripción incluidas en Van Dijk (2000) e ideadas por Gail Jefferson (ver apéndice).

Función epistemológica y psicológica:

Ejemplo 1

Contexto: interacción familiar. La interacción se desarrolla entre madre (M1), hijos (H1 y H2) e hija (H3), entre 23 y 55 años. Nivel sociocultural alto. Tema: elemento de limpieza innovador.

M1: Viene con una... como una botella plástica, pero: (1.5) no es botella.

H1: ¿Era una mopa circular?

M1: Mmm. No (2.5). Así, con un cepillo, °me parece°. Viene con un coso donde vos le recargás el líquido y te hace de spray y va mojando antes que vos pases el trapo.

H3: ((risa irónica))

H1: Ah, esa (0.5) es la hermana oscura de la mopa.

M1: ¿Ah, sí?

H1: No, digo: (1.5) No::

M1: ¿Ah, sí? No era muy grande, era así, ¿eh?

H3: ¿Cuánto salía la mopa?

Como se puede apreciar, el silencio expresa una vacilación por parte de quien habla en cada caso con respecto al objeto de limpieza en cuestión. Es decir, se trata de un objeto novedoso, que los hablantes no conocen bien y, por lo tanto, no pueden describirlo de manera concreta ni decir exactamente a qué se parece. Por este motivo, el silencio que tiene lugar en estos casos estaría vinculado con el tiempo que le demanda al hablante la “búsqueda” de una comparación a fin de brindar una explicación aproximada de este elemento. Se trata, por esto mismo, de una función epistemológica.

Función estructuradora y función discursiva

Ejemplo 2

Contexto: otro fragmento de la misma interacción

M1: Esta la tiene ahí como una novedad y dice “ya no precisás más balde”, ¿viste que la otra tenía el balde?

H3: ((risas))

M1: Está bueno.

H3: [Bien, ma] ((tono irónico))

H1: ¿Y el mopín?

M1: [Es como una bordeadora]. Así, pareciera una bordeadora. Y en una parte del caño, ya más abajo, tiene una cosa más gorda (0.5), que ahí le ponés el líquido (1.5). Y va:, va rociando mientras vos vas pasando (1.0).

H3: Mirá qué cool (1.5)

M1: Está bueno. (2.5). ¿Y el mopín, me decís?

H1: ¿Tenía:, había mopín?

En esta interacción, por un lado, el silencio (1.5) luego de la respuesta de H3 acentúa el carácter irónico que ya se había manifestado por parte del mismo hablante expresado a través de la expresión “Qué cool”.⁴ En este caso, entendemos que la ironía puede tener lugar en esta conversación porque tanto el tema y el vínculo que une a los participantes pueden suscitar este tipo de fenómenos retóricos. Luego, por otro lado, destacamos un silencio (2.5) seguido por una pregunta realizada por la misma persona: allí donde se esperaba una intervención por parte de otro hablante, vuelve a hablar la misma persona dado que nadie más tomó el turno para hablar. En este caso, la función del silencio es estructuradora originada por error de coordinación.

Otro ejemplo de función discursiva del silencio es el siguiente caso, en el que el silencio indica un desacuerdo al mismo tiempo que lo pondera y subraya la presencia de un enunciado elíptico:

Ejemplo 3

Contexto: otro fragmento de la misma interacción

M1: De poder salir los cuatro (1), yo iría a Disney (1.5)

H1: ¿A Disney?

M1: ¿Qué tiene?

H2: ¿El de Europa o el de: ...?

H3: [Te digo que lo re disfrutás, ¿eh?]

M1: [Disney es para todas las edades, ¿eh?] Van tipos grandes. (1)

H3: Se: (1)

H1: ((mirada reprobatoria))

M1: Ah, estás ortivado (1)

⁴ Esta expresión, que incorpora la voz del inglés *cool*, es empleada en la interacción cotidiana de español bonaerense como equivalente de “genial”.

H1: Cada cual... (1)

M1: Estás ortivado.

H2: Nah, yo para eso haría un viaje en crucero, ma. (3). Por lo que vale el viaje a Disney, haría un crucero.

Función normativa

Ejemplo 4

Contexto: Interacción del mismo grupo familiar sobre la enfermedad de una pariente

M1: Le agarran cosas así o se ahoga o como le sacaron los [gángleos]

H1: [Sí]. Y eso va:: al corazón. (1)

M1: Claro. Los gángleos de acá, de una de las axilas porque debe tener alguna metástasis, se le hincha el [brazo así]

H3: [Ah::]

H1: ¿Está dializada?

M1: No, no. No sé. (1.5)

H1: Los pulmones, creo que es el peor (2)

M1: Claro. Yo le pregunté al médico que hace el segmento este y me dice “Yo, lo único que te digo, es que se la lleven a Buenos Aires. Acá ninguno está capacitado para operar eso”.

H3: No:: (2)

En nuestra sociedad, existen ciertas convenciones sociales y culturales que condicionan la interacción en una escala más amplia. En este caso, la función normativa del silencio estaría vinculada con el tema de la conversación (una enfermedad), que suscita en los hablantes cautela o prudencia porque se entiende que es una situación delicada.

Consideraciones finales

Tal como hemos planteado inicialmente y desarrollado a lo largo de este trabajo, el silencio no es un espacio en blanco dentro de una interacción sino que su manifestación también aporta información pragmática. En este sentido y, dado que no se trata de un fenómeno universal, la contextualización cumple un papel importante para poder inferir los motivos que subyacen a su realización y los efectos que genera en la dinámica de la situación comunicativa en cuestión.

Los enfoques teóricos del siglo XX con proyección en el siglo XXI que hemos referido en este trabajo constituyen un valioso aporte para los estudios del silencio. No obstante, en lo atinente a la conceptualización del fenómeno y su vinculación con las funciones comunicativas que desempeña, hemos optado por las aportaciones del enfoque dinámico para abordar este fenómeno dada la gran operatividad que nos representa para los objetivos de nuestra investigación. Así, consideramos que una conceptualización adecuada en la delimitación de nuestro objeto de estudio no depende tanto de un criterio temporal o de su valor distribucional sino de la función pragmática que cumple en la comunicación. Por ello mismo, hemos elegido la definición del silencio como un signo plurifuncional (Camargo Fernández y Méndez Guerrero, 2013; Méndez Guerrero y Camargo Fernández, 2015), que atiende a los diferentes roles que cumple este fenómeno de acuerdo a las particularidades de cada interacción, considerando la intencionalidad del acto silencioso sino también los efectos que provoca su manifestación.

Las funciones del silencio explicadas y ejemplificadas con nuestro corpus dan cuenta de la versatilidad y los matices de este fenómeno. Tal como hemos señalado anteriormente, al considerar la función que el hablante le asigna al silencio, sujeta en cada caso a motivaciones diferentes, se advierte que, lejos de ser un elemento vacío dentro de la interacción, posee un significado tan relevante como el de los enunciados verbales, en tanto refuerza su sentido, suscita otros significados, al mismo tiempo que les demanda a los hablantes involucrados procesos cognitivos para interpretar ese significado y reconstruir su fin comunicativo.

En futuras investigaciones abordaremos el estudio del silencio en relación con la producción de discursos de (des)cortesía y con las percepciones sobre este fenómeno por parte de los hablantes de la variedad dialectal del español bonaerense.

Bibliografía

- Bravo, D. (1999), “¿Imagen ‘positiva’ vs. Imagen ‘negativa’? Pragmática sociocultural y componentes de face”, en *Oralia. Análisis del discurso oral*, 2, pp. 155-184.
- Bravo, D. (2003), “Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales. Una introducción” en Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*, Estocolmo, Univ. de Estocolmo, pp. 98-108.

- Bravo, D. y Briz, A. (2004) (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Camargo Fernández, L. y Méndez Guerrero, B. (2013), “Los actos silenciosos en el habla de las jóvenes españolas. Estudio sociolingüístico”, en: *Lingüística en la red*, pp. 1-23.
- Camargo Fernández, L. y Méndez Guerrero, B. (2014), “Silencio y prototipos: la construcción del significado pragmático de los actos silenciosos en la conversación”, en: *Diálogo de la Lengua*, V, pp. 33-53.
- Cestero Mancera, A. M. (2004), “La comunicación no verbal”, en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 593-616.
- Duranti, A. (2000), *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press, [traducción de Pedro Tena, primera edición].
- Ephratt, M. (2008), “The Functions of Silence”, en: *Journal of Pragmatics*, n.º 40, pp. 1909-1938.
- Gallardo Paúls, B. (1993), *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia, Universitat de València.
- Gumperz, J. (1982), *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001), “Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective”, en: Schiffrin, D.; Tannen, D. y Hamilton, H. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Malden, MA, Blackwell, pp. 215-228.
- Hernández Flores, N. (2003), “Cortesía y contextos socioculturales en la conversación española entre familiares y amigos”, en *Actas del I Coloquio EDICE*, pp. 121- 128.
- Jakobson, R. (1960), “Chapter 7: Linguistics and Poetics”, en *Language in literature*, pp. 62-94.
- Jaworski, A. (1993), *The Power of Silence. Social and Pragmatic Perspectives*, Newbury Park, SAGE.
- Labov, W. (1970), “Some principles of linguistic methodology”, *Language in Society*, I, pp. 97-120.
- Mateu Serra, R. (2001), *El lugar del silencio en el proceso de la comunicación*, Tesis Doctoral, Departamento de Filología Clásica, Francesa e Hispánica, Universitat de Lleida.
- Méndez Guerrero, B. (2014a), *Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico*, Tesis de doctorado, Universitat de les Illes Balears.
- Méndez Guerrero, B. (2014b), “El silencio en el aula de ELE. Propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica”, en: *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 26, pp. 305-328.

- Méndez Guerrero, B. (2016), “La interpretación del silencio en la práctica conversacional. Principios pragmáticos, cognitivos y dinámicos”, en: *Pragmalingüística*, n.º 24, pp. 169-186.
- Méndez Guerrero, B. y Camargo Fernández, L. (2015), “La larga ausencia del silencio en la historia de la lingüística hispánica”, en: *Estudios de Lingüística del español*, vol. 36, pp. 431-448.
- Poyatos, F. (1994), *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- Ramírez, J. L. (1992), “El significado del silencio y el silencio del significado”, en: Castilla del Pino, C. (ed.), *El silencio*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 15-45.
- Rigatuso, E. M. (2015), “Interacción, variación y cambio: estrategias comunicativas en la interacción comercial del español bonaerense actual”, en: Menéndez, S. M. (ed.), *Actas II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera-Sociolingüística y Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, págs. 1437-1470.
- Sacks, H.; Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974), “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”, en: *Language*, vol. 50, n.º 4, part. 1, pp. 696-735.
- Saville-Troike, M. (1985), “The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication”, en: Tannen, D. y Saville-Troike, M. (eds.), *Perspectives on Silence*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, pp. 3-18.
- Tannen, D. (1985), “Silence: Anything But”, en: Tannen, D. y Saville-Troike, M. (eds.), *Perspectives on Silence*, New Jersey, Ablex, pp. 93-111.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*, Barcelona, Paidós.
- Tannen, D. (2005), “Interactional sociolinguistic as a resource for intercultural pragmatics”, *Intercultural pragmatics*, pp. 205-208.
- Van Dijk, T. (comp.) (2000), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Vivas Márquez, J. (2011), “El relativismo cultural del silencio: una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural”. Tesis de grado, Universidad de Salamanca.

Apéndice

Convenciones de transcripción ideadas por Gail Jefferson en Van Dijk (2000)

[]: Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones.

::: Alargamiento de la sílaba previa.

MAYÚSCULAS: Mayor volumen de emisión o fragmentos de emisión.

°símbolos de grado°: Suavidad o amplitud disminuida de las emisiones incluidas.

Subrayado: Énfasis mayor en la emisión del hablante.

Punto entre paréntesis (.): Pausa de una décima de segundo.

Números entre paréntesis (1.7): Segundos y décimas de segundos entre turnos de los hablantes o dentro de un mismo turno.

?: Entonación ascendente: Entonación interrogativa.

((Doble paréntesis)): Aclaraciones, descripciones.

Paréntesis incluyendo una x: (x) Detención repentina o vacilación por parte del hablante.

Cursiva: Destaca los fragmentos de emisión más representativos de los usos y fenómenos analizados.

El caso del surgimiento de los cartoneros en Bahía Blanca como movimiento social (1992-2017)

Franco E. Menichelli¹

Resumen

Durante el año 1995, ante la creación de una Ecoplanta de tratamiento de residuos, en el Partido de Bahía Blanca, el gobierno Municipal aumentó los controles sobre el cirujeo y la recolección clandestina. Las medidas, apuntaron a invisibilizar la actividad y regular el tránsito céntrico, lo que causó una reacción espontánea y defensiva por parte de diversos recolectores informales (Becher, 2014), es decir, de quienes vivían de la recolección de materiales como el cartón, el plástico, el papel, y los metales en la vía pública, que utilizan para su reventa, sin un reconocimiento oficial por parte del Gobierno.

Como consecuencia de las nuevas medidas adoptadas por el Estado, se fueron consolidando lazos de solidaridad entre los cartoneros, de esta manera se fue conformando lo que el sociólogo Enrique Laraña (1999) califica como movimiento social, proceso, que de acuerdo a este autor, nace cuando algo que hasta ese momento era considerado tolerable deja de serlo. La prohibición de la tracción a sangre junto con la restricción de circulación en la zona céntrica, por parte del Gobierno, no fue algo aceptable o tolerable para este sector. Así tomó notoriedad un nuevo movimiento social que ya existía desde el año 2001, “los cartoneros”, quienes buscan una reivindicación y solución a problemas socioeconómicos, mucho más amplios que los que originaron el suceso. Como sostiene Sergio de Piero (2010), al referirse de forma general a los movimientos sociales, responden a necesidades puntuales, heterogéneas,

¹ UCA / FLACSO, correo electrónico: femc84@gmail.com.

demandas de un grupo de personas, no a cuestiones impulsadas por los partidos políticos que representan a grandes sectores.

El conflicto, expresado en la oposición de intereses entre la política impulsada por el Gobierno y los cartoneros, tomó escala nacional a través del cantante bahiense, Matías Carrica, en el año 2015 en el programa televisivo Elegidos. ¿Hoy continúa vigente?

En este trabajo nos interesa analizar cuál es el estado de la cuestión, como así los distintos enfoques existentes sobre las nuevas medidas tomadas por el Gobierno. También, si el conflicto original ha podido resignificarse, en el encuentro de posiciones para una política más inclusiva.

Metodología

El presente trabajo tiene como objetivo describir y explicar el estudio del caso de los Cartoneros de la ciudad de Bahía Blanca bajo la perspectiva teórica del nacimiento de los nuevos movimientos sociales. El periodo 2007-2014 inclusive, ya ha sido trabajado por otros investigadores: Claudia Marinsalta (2008), Pablo Becher (2012) y Juan Manuel Martín (2013). Pero desde el año 2015, a la fecha, se ha recurrido a datos propios, extraídos a partir de estudios cualitativos, que incluyeron herramientas como las entrevistas grupales e individuales, realizadas en las zonas dónde viven “los cartoneros”, y dónde realizan parte de su actividad, junto con la recopilación de medios gráficos locales, y el análisis de las ordenanzas y proyectos de ordenanzas municipales y provinciales.

Contexto²

A partir de la década de 1970, pero sobre todo de la de 1990, las transformaciones provocadas por la implementación de políticas neoliberales en la Argentina, instalaron nuevas problemáticas (como el aumento de las desigualdades sociales, la precariedad laboral y la desocupación masiva, entre otras) y modificaron las bases de su estructura social³ (Irisarri, 2015). Al igual que en otros países de América Latina, estos cambios no fueron acompañados por redes de contención ni centros de formación o reconversión laboral, ni tampoco por medidas gubernamentales en la materia que compensaran los efectos negativos de este proceso.

La ampliación del arco de reivindicaciones de aquellos que quedaron desprotegidos por la puesta en marcha de este nuevo modelo, pusieron al descubierto las dificultades experimentadas por los actores sociales y políticos tradicionales (sindicatos, partidos políticos, burocracias públicas), para dar respuesta a estos nuevos reclamos.

Luego de la crisis del año 2001, las condiciones laborales empeoraron, aumentó el desempleo, y muchos derechos constitucionales fueron vulnerados. Las familias desempleadas optaron por buscar alternativas distintas a la lógica del mercado: emprendimientos productivos, cooperativas, proyectos comunitarios. Las cooperativas dedicadas a la recolección y venta de residuos aparecieron en la Ciudad desde 1995, en principio ligadas a la Iglesia Católica.

El objetivo principal de las cooperativas fue brindar un servicio sin fines de lucro a sus asociados y a la comunidad, fundado en vínculos solidarios.

² De Piero (2017) lo contextualiza con las siguientes palabras: "...Cuando las reformas neoliberales empezaron a hacer sentir sus consecuencias en la población y en medio de una crisis de representación, la sociedad civil echó mano a los recursos que podía generar en pos de obtener respuestas por parte de los gobiernos. La organización es siempre el principal recurso al que apelan los sectores más postergados. Desde la segunda mitad de la década del 90, se inició una sostenida ocupación del espacio público conformando un ciclo de protesta que se prolongó durante algunos años. Desocupados, empleados estatales, campesinos, indígenas, trabajadores; distintos grupos sociales que sufrían las consecuencias de procesos de ajuste que parecían no tener fin. En muchos casos estas acciones, también generaron procesos de autor resolución de sus demandas: emprendimientos productivos, cooperativas, proyectos comunitarios. El movimiento de protesta se extendió por varios países y formó parte de los ciclos de inestabilidad presidencial que vivió la región, hasta los primeros a los del siglo XXI..."

³ Gino Germani señala que el término estructura social es utilizado muy frecuentemente en la literatura sociológica, pero no siempre con el mismo sentido. Para un análisis del tema véase: Germani, (1955: 9-18); Martínez (1999).

Breve relato de los hechos: 1992-2014

Los residuos sólidos urbanos (RSU), como cuestión ambiental y social en la ciudad de Bahía Blanca, han sido documentados en los trabajos de Claudia Marinsalta (2008), Pablo Becher (2012) y Juan Manuel Martín (2013). Estos autores señalaron que hasta ese periodo no existió en la ciudad un programa concreto acerca del tratamiento de los RSU. El cese de la quema a cielo abierto, en 1992, Ley 24041 “Residuos Peligrosos”, generó la necesidad de implementar políticas por parte de los municipios, lo que condujo a la ejecución de una serie de ordenanzas legislativas y acciones materiales para resolver la situación. Así se incrementó la disposición final en los rellenos sanitarios y el desarrollo de plantas de reciclado cercanas a la ciudad. En 1995 se abrió una Ecoplanta, de tratamientos de residuos, en la localidad de General Cerri, a 15 km de la ciudad.

Con este nuevo contexto aumentaron los controles sobre el cirujeo y la recolección “clandestina”. Según palabras de Pablo Becher: “Los/as cartoneros/as fueron sistemáticamente perseguidos, alimentándose el prejuicio sobre ellos en los medios de comunicación hegemónicos”. Lo que el Municipio pretendió fue eliminar la tracción a sangre, por motivos de seguridad vial y el cuidado de los animales, junto con otros reclamos vecinales relativos al mantenimiento de las calles, ya que con la circulación de animales era difícil mantenerlas en buen estado en cuanto a su higiene. El asunto es que la implementación de esta política entró en conflicto con la manera de trabajo habitual de los cartoneros, por eso se sintieron de alguna manera perseguidos, además de que la medida les trajo consecuencias directas desde el punto de vista económico y social.

Desde el año 2003, los gobiernos locales, impulsaron varias ordenanzas con el objetivo de evaluar y determinar la situación sobre los RSU. Primero se decretó una ordenanza (12672/04) con el fin de determinar el significado de los residuos sólidos urbanos, las formas de tratamiento y las infracciones que pueden cometerse.

Con la nueva Ley provincial n.º 13592 de “Gestión integral de Residuos Sólidos Urbanos”, que modifica la Ley n.º 9111 (Shammah, 2009), el gobierno de Bahía Blanca realizó algunos cambios durante el mandato de Breitenstein, presentando un proyecto integral de residuos sólidos urbanos que comenzó a consolidarse a partir del 2010. La misma fijó los procedimientos de gestión de los RSU y solicitó a los municipios que presenten un programa de gestión en concordancia con la normativa vigente.

Durante este proceso comenzaron a generarse varios centros de acopio y tratamiento diferencial de residuos por fuera del municipio, que en la actualidad gestionan lo que los

cartoneros pueden venderles, sobre todo cartón y papel. Estos intermediarios, sin ninguna legislación que regule específicamente su actividad, son los principales beneficiarios de las ventas de material reciclable en la ciudad.

La conflictividad fue surgiendo en la medida que el Municipio trató de implementar nuevas políticas públicas cambiando los hábitos económicos y sociales de los recolectores.

Actualidad 2015-2017

Por medio de entrevistas realizadas en el Barrio Noroeste (que incluye el Bajo Rondeau), y el Barrio Stella Maris de Bahía Blanca a cartoneros, familiares y vecinos, sumado a otras entrevistas mantenidas con cartoneros en la vía pública, junto con el análisis de medios gráficos locales, ordenanzas municipales y provinciales, se puede entender que el conflicto fue cambiando de tenor, dado que las políticas fueron dando respuestas concretas a las necesidades del sector. También pueden evidenciarse los distintos posicionamientos ante el nuevo escenario, posturas que luego ampliaremos a través de testimonios.

A partir del año 2014, cuando se llega a un acuerdo inicial con el Municipio, los cartoneros habían conseguido mantener sus puestos de trabajo bajo una nueva modalidad, consensuada por las partes. También, retener sus rutas de trabajo tradicionales. Se estableció que la recolección se haría mediante carros manuales suministrados por la Municipalidad. A su vez el municipio se comprometió a no ampliar la zona de exclusión más allá del espacio del centro. Además, se les reconocería su aporte ambiental mediante un complemento mensual de 3.000 pesos. Pese a la existencia del acuerdo, muchos cartoneros no estaban conformes con las condiciones, un ejemplo son los dichos de una joven en plena manifestación, año 2014:

...nosotros no queremos ser esclavos de ellos, tener que trabajar para ellos, como dicen de la fábrica esa que nos quieren dar, nosotros queremos trabajar para nosotros, no para estos vagos que se sientan, se compran un trajecito, y se creen que mandan al País...⁴.

Entre los principales sucesos posteriores al año 2014 se puede mencionar la puesta en marcha por parte del municipio de la construcción de una tricicleta. Por la misma se pagaron \$ 425.000

⁴ Ver video en plena manifestación en el Palacio Municipal:

<https://www.youtube.com/watch?v=0lMZaKUfYnE>.

al diseñador García Mayor. En agosto de 2015 se citó al Concejo a tres funcionarios para que dieran explicaciones al respecto, ya que los recolectores aseguraron que ese vehículo no les serviría, ninguno asistió. (La invitación alcanzó al titular de la Agencia de Innovación y Gobierno Abierto, Esteban Mirofsky; a la secretaria de Desarrollo Social, Ana Strizzi, y al jefe de Gabinete Roberto Ércoli).

Otros reclamos relevantes registrados fueron en relación al subsidio, los cartoneros dicen no llegar a cobrar \$ 2000 por mes, y que eso sumado a la baja en el precio del cartón les imposibilita contar con los ingresos mínimos.

El actual gobierno local, encabezado por el Sr. Intendente Héctor Gay, afirmó que uno de los temas más inmediatos de su gestión sería este.⁵ Fue durante el año 2016 que desde el Municipio incorporaron aproximadamente 50 cartoneros a trabajar a la Ecoplanta en Cerri.

En cuanto a la comunicación entre el gobierno y el sector, en el año 2016, la concejala del Frente para la Victoria, Paola Ariento, por medio del Expediente HCD-207/2016, realizó un proyecto de ordenanza: “Creando el “Programa Integral para los Cartoneros, Recuperadores y/o Recicladores Urbanos de la Ciudad de Bahía Blanca”. El mismo representa un nuevo enfoque en la cuestión, manifiesta una intervención que busca compatibilizar los derechos de todos los sectores sociales. Se trata de una medida integral, que apunta a regular de una manera completa, teniendo en cuenta al cartonero y su grupo familiar primario. Apunta a la creación de un Programa que contemple entre varios puntos: que los generadores de residuos sólidos urbanos separen los indicados para los cartoneros; equipamiento adecuado; creación de ámbitos de cuidado de los hijos menores de los cartoneros mientras realizan su actividad; y un medio de recolección y transporte eficiente.

Actualmente se ven pocos carros con caballo en la calle, principalmente hay camionetas antiguas, en las que se recolecta el cartón. Las mismas fueron compradas por los particulares con sumas fijas de dinero otorgadas por el Municipio para quienes no querían trabajar en la Ecoplanta.

Son las cantidades recolectadas las que generan mayor ganancia, ni el carro a caballo, ni la camioneta, ni los nuevos carros para tricicletas o personas, gastan lo mismo, ni soportan la misma cantidad de cartón. Tomando posición ante esta situación fue Carrica quien en julio de

⁵ Ver: <http://www.lanueva.com/la-ciudad/837983/gay-dice-que-las-ciclovias-y-los-cartoneros-seran-2-de-los-primeros-temas-a-tratar-en-su-gestion.html>.

2015 sostuvo: “Trabajar en el carro no es delito”.⁶ Porque justamente muchos cartoneros estiman más eficiente la recorrida en el carro con caballo, como siempre lo hicieron.

Conclusiones

El conflicto surgió ante una necesidad del Municipio y la ciudadanía en ordenar al tránsito céntrico en la Ciudad y redefinir el proceso de tratamiento de residuos urbanos junto con la toma de responsabilidad del mal estado de salud de los equinos utilizados para el cirujeo. Cuestión que en un principio evidenció no tener en cuenta la población más afectada de la medida, los cartoneros y sus familias. Las medidas se fueron ejecutando, y solo ante las protestas y luchas del sector, fueron cambiando sus políticas.

Garretón, (2001): lo que pareciera ser más predecible para el futuro próximo es una variedad de formas de lucha y movilizaciones más autónomas,... más orientadas hacia las inclusiones sectoriales,... y la democratización e integración social... El contenido de tales movilizaciones estará probablemente desgarrado entre las demandas concretas de inclusión, a la vez que la búsqueda de sentido y de identidad propios frente a la universalización de una “modernidad” identificada con las fuerzas del mercado y sus agentes. En ausencia de la satisfacción de tales demandas, es muy probable que se desarrollen algunas explosiones y rebeliones abruptas o la retirada a través de la apatía, el refugio individualista o comunitarista, o alguna combinación de éstas fórmulas, más que la generación de actores coherentes y estables.”

Este análisis de Garretón (2001) pone de manifiesto un caso como el de cartoneros. Son las fuerzas del mercado las que generan cada vez más desigualdad, y estas herramientas (la organización en movimientos sociales, las explosiones, y rebeliones) las que tienen los sectores vulnerados para poder expresar sus necesidades, para poder subsistir e intentar intervenir en las políticas, dentro de un contexto que en principio superpuso los derechos de algunos sobre los de otros.

¿Cuáles son esos derechos? el Municipio ha hablado de poder liberar el centro por cuestiones de seguridad vial, maltrato animal entre otras justificaciones. Mientras que por otro lado están

⁶ Ver declaraciones en diario *LNP*: “Carrica recordó a los cartoneros: “El problema sigue sin respuestas” <http://www.lanueva.com/la-ciudad/823214/el-rapero-matias-carrica-recuerdo-a-los-cartoneros-el-problema-sigue-sin-respuestas.html>.

los derechos más elementales de un importante grupo de familias: derecho al trabajo, derecho a la vida.

Como sostiene Sergio de Piero (2010): El rediseño de políticas públicas, con todo, no debe hacer olvidar nunca, que a pesar de la crisis y los cuestionamientos, el Estado sigue siendo el único actor con capacidad de establecer algún tipo de regulación entre los diversos conflictos sociales, económicos y políticos que habitan en nuestra sociedad. La apertura a la participación debe pensarse en el sentido de fortalecer ese proceso que ayude a la profundización de la democracia.

Por eso se considera de vital importancia que el Gobierno Local mejore su comunicación con el sector, captando los reclamos, que en este caso adquirieron una dimensión Nacional⁷. Y además que ejerza su rol de regulador a favor de todos, y principalmente de los más débiles.

A modo de conclusión, los principales reclamos vigentes que expresa el sector son que a partir de las modificaciones realizadas (reducción del horario y modo de recolección) ellos han sido perjudicados debido a que tienen que realizar más sacrificio para juntar menos cantidad de cartón, con lo cual sus ganancias son menores. Quienes realizaban la recolección de residuos en la zona céntrica, lo hicieron durante años, eran conocidos por los vecinos, quienes no solo les daban cartones, plásticos y metales, sino que les donaban desde comida hasta electrodomésticos y ropa. Esta medida cambió su cotidianeidad por completo, no solo en términos económicos sino sociales, al punto de sentirse más marginados.

Sin embargo, durante una de las entrevistas realizadas en julio de 2017, a una familia⁸ dedicada por completo a la recolección y reventa, ubicada a pocas cuadras de la Cooperativa Cartoneros del Sur, quedaron evidenciados muchos detalles del estado actual de la cuestión que nos parece importante resaltar, principalmente porque evidencia que lo que comenzó como una política que los marginaba aún más, actualmente no es percibida de la misma manera:

- ❖ Hoy, la mayoría de los recolectores que eran informales, trabajan en la Ecoplanta; (Una de las entrevistadas comentó los dichos de su nieto: “...antes mi papá andaba por ahí

⁷ Ver video de Matías Carrica en el programa Elegidos: “Buscavida”:

<https://www.youtube.com/watch?v=OMiWpl-CC-g>.

⁸ La entrevista fue realizada de forma espontánea, mientras se recorría la zona del “Bajo Rondeau”, se eligió a esa persona porque estaba trabajando en su casa con muchísimos residuos. Mientras seleccionaba los materiales, la Señora de la casa (Marta) accedió a contestar algunas preguntas abiertas. Su esposo continúa siendo recolector informal, y su hijo trabaja en la Ecoplanta.

juntando cosas, ahora está trabajando en la planta...”. La Señora lo comentaba como una nueva circunstancia que daba más dignidad y estima a la familia.

- ❖ El sueldo que perciben en la Ecoplanta es similar al que lograban obtener antes de manera independiente; (\$ 8000 mensual aproximadamente);
- ❖ Muchos trabajan en la Ecoplanta, y además recolectan y venden;
- ❖ Quienes no quisieron trabajar de forma fija en un lugar, fueron provistos con dinero por parte de la Municipalidad, que muchos capitalizaron con la compra de una camionera (aproximadamente \$ 20.000);
- ❖ Los empleados de la Ecoplanta, reclaman mejores condiciones, equipamientos de salubridad y seguridad. No cuentan con barbijos, por ejemplo, y constantemente deben manipular animales descompuestos, entre otras cosas;
- ❖ Lo que más reclaman de su vieja situación es la posibilidad de ir al centro y recibir el cariño y las donaciones de los comerciantes, según sus propias palabras;
- ❖ Un reclamo que realizaron es la falta de ayuda por parte del municipio o de profesionales para el cuidado de los equinos. Denuncian que ante el menor indicio de descuido les es quitado el animal. Mencionan que en muchas oportunidades han solicitado ayuda ante problemas de salud de los animales y que nunca se la prestaron, que solo vienen una vez ocurrida la pérdida del animal para acusarlos de lo sucedido. Piden que no todos sean tratados por igual, porque hay muchas personas que valoran y cuidan a sus animales.
- ❖ Otra cuestión que fue evidenciada es la imposibilidad de muchos recolectores (quienes antes andaban en carro a caballo) de obtener un carnet de conducir, ya que no saben leer. Esto genera mucha desigualdad dentro del propio sector.

Si bien es sabido que los movimientos sociales y las organizaciones del tercer sector representan realidades heterogéneas, y poco definidas, el caso de los cartoneros en Bahía Blanca puede ser entendido como el surgimiento de un nuevo movimiento social según las notas esenciales identificadas por Garretón (2001). Hemos podido observar acciones colectivas con alguna estabilidad en el tiempo (ya más de 20 años) y algún nivel de organización (crearon su propia cooperativa), orientadas al cambio o conservación de la sociedad o de alguna esfera de ella (buscaron incidir e incidieron en la implementación de una nueva política pública sobre el tratamiento de RSU). También identificamos una acción colectiva que responde a tensiones o contradicciones específicas y que se orienta a resolver esa contradicción específica, en el sentido de que vieron vulnerados su derecho al trabajo, tensión que enfrentaron de forma organizada y pudieron encauzar junto con el Municipio de Bahía Blanca.

Bibliografía

- Becher, P. A. y Martín, J. M. (2016), “Conflictividad social, cooperativismo y precarización laboral: el caso de la Cooperativa Cartoneros del Sur en Bahía Blanca (2007-2014)”, en: *Trabajo y sociedad*, n.º 27, pp. 517-537.
- Dallanegra Pedraza, L. (2003), “El sistema político latinoamericano”, en: *Reflexión Política*, vol. 5, n.º 10, pp. 7-31.
- De Piero, S. (2010), *Informe sobre desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2009-2010: recorridos del tercer sector*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- de Sousa Santos, B. (2001), “Los Nuevos Movimientos Sociales”, en: *Revista OSAL*, pp. 177-188.
- Garretón, M. A. (2001), *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Germani, G. (1955), *Estructura social de la Argentina*, Buenos Aires, Raigal.
- Germani, G. (1966), *Política y sociedad en una época en transición: de la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.
- Irisarri, J. (2015), “Acción social colectiva en la Argentina de las últimas décadas y nuevos procesos de subjetivación. Análisis de caso de las fábricas recuperadas”.
- Laraña, E. (1999), *La construcción de los movimientos sociales*, Barcelona, Alianza Editorial.
- Martínez, R. (1999), *Estructura social y estratificación. Reflexiones sobre las desigualdades sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- McAdam, D.; McCarthy, J. D. y Zald, M. N. (coords.), (1999) *Movimientos sociales, perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*, Ediciones AKAL.

Internet

Ley nacional n.º 24041 “Residuos Peligrosos”,

Ley nacional n.º 25916

Ley provincial n.º 13592 “Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos”

Ordenanza Municipal n.º 12672/04. Título: Referida a los Residuos Sólidos Urbanos (SRU) disponible en: <http://www.bahiablanca.gov.ar/digesto/Ordenanza.html?ord=12672>.

Proyecto de Ordenanza (2016), disponible en: <http://hcdbahiaablanca.gov.ar/index.php/concejales/proyectos/proyecto/7410/>.
<http://facyr.org.ar/rotunda-victoria-de-los-trabajadores-cartoneros-en-bahia-blanca/>.

Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=ifisGli9CvE>.
<https://www.youtube.com/watch?v=0lMZaKUfYnE>.
<https://www.youtube.com/watch?v=OMiWpl-CC-g>.

Diario *La Nueva Provincia*

<http://www.lanueva.com/la-ciudad/837983/gay-dice-que-las-ciclovias-y-los-cartoneros-seran-2-de-los-primeros-temas-a-tratar-en-su-gestion.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/826745/3-funcionarios-no-fueron-al-concejo-a-dar-explicaciones-sobre-tricicletas-para-cartoneros.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/823214/el-rapero-matias-carrica-recuerdo-a-los-cartoneros--el-problema-sigue-sin-respuestas.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/821200/la-comuna-insiste-con-la-tricicleta-aunque-los-cartoneros-critican-su-uso-y-los-costos.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/814905/los-cartoneros-le-piden-a-la-municipalidad-una-mejora-del-subsidio-que-reciben.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/809952/anuncian-que-pronto-se-probaran-en-bahia-los-vehiculos-electricos-pensados-para-cartoneros.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/795987/desde-la-cooperativa-de-cartoneros-dicen-que-quemaron-intencionalmente-su-deposito.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad/794257/comienzan-a-repartir-la-primer-tanda-de-los-nuevos-carros-para-los-cartoneros.html>.
<http://www.lanueva.com/la-ciudad-impresa/875285/los-pibes-de-don-bosco--una-idea-que-se-agiganta.html>.

<http://www.lanueva.com/la-ciudad-impresa/767187/punto-final-para-la-traccion-a-sangre-en-las-calles-de-la-ciudad.html>.

<http://www.lanueva.com/sociedad-impresa/232843/separaci-243-n-de-residuos-un-proyecto-casi-olvidado.html>.

Entrevistas a cartoneros/as y cooperativistas

Entrevista a Marta, julio de 2017, jefa de familia de cartoneros, su esposo es recolector informal, su hijo trabaja en la Ecoplanta, y ella selecciona entre el material recolectado. (Barrio Noroeste)

Entrevista a José., julio de 2017, cartonero trabajando en la vía pública.

Entrevista grupal a 25 personas del Barrio Stella Maris de Bahía Blanca, en la Sociedad de Fomento, junio de 2017, vecinos y parientes de cartoneros.

Problemas metodológicos de estudios experimentales de corrupción: análisis de un caso

Rodrigo Moro¹, Maximiliano Senci², Hipólito Hasrun³, Esteban Freidin⁴

1. Introducción

La corrupción es un fenómeno de gran importancia social y, al mismo tiempo, de difícil estudio, ya que las personas involucradas suelen intentar mantener sus acciones en secreto. Así, se ha abordado el estudio del fenómeno desde distintos enfoques y utilizando diversas herramientas. En particular, desde hace aproximadamente dos décadas se han utilizado estudios experimentales de corrupción y este es el área central de nuestro trabajo. En estos estudios, los participantes (típicamente, estudiantes universitarios) son agrupados de a pares y se les asigna o bien rol de ciudadano o empresa, o bien el rol de funcionario. A continuación, se les presenta una situación de decisión en la que tienen la posibilidad de ofrecer y aceptar una coima, generalmente con el consecuente perjuicio de una tercera parte pasiva (p. ej., una ONG). En relación con el eje temático propuesto, la pregunta clave es qué se está estudiando realmente, es decir, cuál es el verdadero objeto de estudio. ¿Se estudia realmente cómo las personas se comportan en situaciones de potencial ofrecimiento y aceptación de coimas? ¿O

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: rmor@uns.edu.ar.

² Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: maxsenci@autistici.org.

³ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: hmasrun@uns.edu.ar.

⁴ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: efreidin@yahoo.com.

en verdad se estudia cómo las personas se comportan ante juegos de laboratorio de ciertas características? ¿O, más particularmente, se estudia cómo estudiantes universitarios de determinado país se comportan ante esos juegos? En otras palabras, el principal cuestionamiento metodológico que se hace a los estudios experimentales de corrupción es cómo y en qué medida pueden generalizarse los resultados hallados en el laboratorio. Este problema recibe el nombre de “problema de la validez externa”. Para llevar este tema a un contexto concreto comentaremos el diseño, procedimiento y resultados de un estudio experimental de corrupción realizado por nosotros. En dicho estudio, investigamos la influencia de normas sociales prescriptivas sobre la conducta de los participantes. A continuación, nos enfocamos en algunos problemas metodológicos relacionados con la generalización de los resultados. Analizamos, en primer lugar, si el resultado significativo hallado puede ser producto del llamado un “efecto demanda” y no debido a las normas sociales presentadas. En segundo lugar, analizamos cómo se podría mejorar la validez ecológica de futuros estudios, por ejemplo, introduciendo la posibilidad de comunicación entre los participantes.

2. Nuestro estudio

En este estudio evaluamos experimentalmente los efectos relativos de estatus normativo, normas prescriptivas y externalidades en un juego de coimas. En dicho juego de coimas había dos jugadores activos: un ciudadano y un funcionario público, recibiendo ambos una dotación inicial: \$52 para el ciudadano y \$68 para el funcionario. El juego estaba dividido en 3 etapas. En la etapa 1, los ciudadanos realizaban una tarea (más detalles abajo). En la etapa 2, el ciudadano debía realizar una pequeña transferencia de \$ 2 al funcionario, pero podía transferir una cantidad mayor (\$ 3-\$ 42), si así lo decidía, proveyendo un excedente para el oficial, es decir, una coima. En la etapa 3, los funcionarios tomaban sus decisiones. Si no había sido ofrecido ningún excedente, el funcionario simplemente debía decidir si otorgar o no un beneficio adicional de \$ 40 al ciudadano. Es importante señalar que tal beneficio adicional *no* salía de su propia cuenta personal. Si, en cambio, algún excedente había sido ofrecido, el funcionario podía aceptarlo o rechazarlo. Si el oficial aceptaba el excedente, tal excedente se sumaba a su cuenta personal y el beneficio de \$40 era automáticamente garantizado al ciudadano (véase Barr y Serra, 2009 justificando un procedimiento similar). Si el funcionario rechazaba el excedente, tal excedente volvía a la cuenta del ciudadano y nuevamente el funcionario debía decidir si otorgarle o no el beneficio al ciudadano.

La clave de nuestro estudio es que manipulamos el estatus normativo de los ciudadanos y la existencia de una externalidad negativa asociada a las decisiones de los participantes. Describiremos un factor por vez. En la etapa 1, los participantes en el rol de ciudadanos realizaron una tarea, la cual consistía en contar la letra “a” dentro de un texto en un tiempo limitado. El resultado de su desempeño daba al ciudadano su estatus normativo: un estatus positivo (el ciudadano dio una respuesta calificada como *satisfactoria* y así merecía el beneficio a ser otorgado por el funcionario) o un estatus negativo (el ciudadano dio una respuesta calificada como *insatisfactoria* y por lo tanto, no merecía el beneficio). Más específicamente, manipulamos el margen de error aceptable para obtener una respuesta satisfactoria. En el tratamiento de estatus positivo, la estimación del participante fue considerada satisfactoria si no erraba por más de 75 unidades. Así, era relativamente fácil brindar una respuesta satisfactoria. En el tratamiento de estatus negativo, una estimación era considerada satisfactoria si no erraba por más de 2 unidades. Así, era muy difícil proveer una respuesta satisfactoria.

En la etapa 3, se les decía a los funcionarios que su deber era otorgar el beneficio si el ciudadano había provisto una respuesta satisfactoria en la etapa 1 y, de lo contrario, negarlo. Sin embargo, también se recalcó que la decisión dependía completamente de ellos, de tal manera que eran libres de optar por no cumplir con su deber.

En adición a los dos tratamientos principales, corrimos también una condición control donde no se daba ningún estatus normativo a los ciudadanos. Más precisamente, los participantes en el rol de ciudadanos realizaron la tarea, pero se les dijo que tal tarea era completamente independiente de las siguientes etapas. De hecho, sólo dábamos la devolución sobre el desempeño después de que todas las decisiones habían sido tomadas. Como consecuencia, no había ninguna norma prescriptiva que los funcionarios debían seguir. Es importante recalcar que esta última condición reflejaba los estudios típicos en la literatura donde los participantes no reciben ningún dato sobre el estatus normativo ni la norma preescriptiva (p. ej., Abbink *et al.*, 2002; Barr y Serra, 2009).

Además del estatus normativo, también manipulamos la existencia de una externalidad negativa. En los tratamientos con externalidad había un tercer jugador pasivo, una ONG ambientalista llamada “Tellus”. Si el funcionario cumplía con su deber (p. ej., otorgar el beneficio al ciudadano cuando lo merecía y negárselo cuando no lo merecía), Tellus recibía \$ 50. Sin embargo, si el funcionario no cumplía con su deber, Tellus recibía sólo \$ 5.

En la condición control sin estatus normativo, si el funcionario daba el beneficio al ciudadano, Tellus sufría la externalidad negativa, de nuevo reflejando los estudios típicos del

área donde al dar el funcionario algún beneficio al ciudadano o empresa causa una externalidad negativa de algún tipo (Abbink *et al.*, 2002, Barr y Serra, 2009, Lamsdorff y Frank, 2010).

Para resumir, en adición a la condición control, teníamos cuatro tratamientos básicos debido a combinar los dos factores involucrados: estatus normativo positivo con externalidad, estatus normativo positivo sin externalidad, estatus normativo negativo con externalidad y estatus normativo negativo sin externalidad.

2.1. Reclutamiento de participantes

El experimento fue realizado en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca) durante el primer cuatrimestre de 2016. Participaron 202 estudiantes en total, 101 en cada rol. Fueron invitados a partir de nuestra base de participantes que incluía estudiante de grado y posgrado de diversas carreras de la Universidad Nacional del Sur y otras instituciones terciarias o universitarias de Bahía Blanca. Cada invitado participó solo una vez, o bien como ciudadano o bien como funcionario, siendo el rol determinado al azar. En el email de invitación mencionamos que el rango de posibles pagos era \$ 50-\$110.

2.2. Protocolo de cada sesión

Llevamos a cabo 12 sesiones programadas en Z-tree (Fischbacher, 2007) en el Laboratorio de economía de la Universidad Nacional del Sur. Al ingresar, chequeamos las identificaciones de los participantes y cada uno fue asignado al azar a un cubículo con una computadora. Cada sesión comenzó con una breve introducción. Mencionamos que había dos roles, los cuales habían sido asignados al azar. También les comunicamos que cada participante estaba asociado a otro del rol complementario, pero nadie sabría con quién ni durante ni después del estudio. Les mencionamos que con las decisiones que tomaran afectarían sus propias ganancias y las ganancias de participantes asociado. En las condiciones con externalidad les comunicamos que cada par de participantes afectaría cuánto dinero donaríamos a la ONG ambientalista Tellus. Antes de que tomaran sus decisiones, los participantes debieron responder preguntas control sobre los posibles pagos en las distintas situaciones. Después de eso, cada participante tomó decisiones en tres rondas de práctica sin consecuencias monetarias

y siendo las decisiones del rol complementario generadas al azar por la computadora. A continuación, la parte principal del estudio fue llevada a cabo. Después de tomar sus decisiones, los participantes debieron completar cuestionarios socio-demográficos y post-decisión. Al finalizar, cada participante recibió un sobre cerrado con el dinero en efectivo correspondiente. Las sesiones llevaron unos 90 minutos. Después de la sesión, hicimos la transferencia a Tellus y enviamos el recibo a los participantes via email, tal como habíamos prometido.

2.3. Resultados

La tabla 1 resume las decisiones de los participantes en el rol de ciudadanos en función de su condición. Analicemos a continuación y por turno la influencia de cada uno de los factores estudiados. El efecto del estatus normativo se dio entre las condiciones con externalidad. Nótese que, contrario a lo esperable, la tendencia más fuerte a ofrecer coimas se dio en los ciudadanos que habían adquirido el derecho al beneficio (80%) en comparación con los que no habían adquirido el derecho al beneficio (45%). Dicha diferencia fue estadísticamente significativa. La explicación tentativa que encontramos está basada en *Regret Theory*. La idea es que muchos participantes, aún mereciendo el derecho, pueden haber pensado que sí el funcionario no les otorgaba el derecho por no haberle concedido parte del beneficio extra, se lamentarían grandemente y por eso ofrecieron algo de coima (alrededor de \$ 7 en promedio). Adicionalmente, al haber ganado el derecho, el otorgamiento del beneficio no generaba la externalidad negativa, por lo que puede verse como moralmente irreprochable. Este tipo de ofrecimiento de coima está poco estudiado en la literatura y se trataría de incentivación o extorsión pasiva (véase Hasrun *et al.*, 2015): el ciudadano o empresa, aún mereciendo el beneficio por parte del funcionario público, tiene la creencia de que éste no se lo va a otorgar a menos que reciba algo a cambio. Sea por el motivo que fuere y aún siendo contrario a las expectativas, el punto central es que el estatus normativo tuvo una influencia significativa en las decisiones de los participantes. Y recordemos que el estatus normativo no suele ser incluido en los típicos experimentos de corrupción. El efecto de la externalidad se dio con los ciudadanos que no habían adquirido el derecho al beneficio, es decir, en la condición relevante. En efecto, cuando no hay una externalidad negativa asociada a la coima, los participantes mostraron una fuerte tendencia (80%) a ofrecer coimas en comparación con la situación donde hay una externalidad negativa asociada a la coima (45%). Así, los participantes se mostraron

sensibles a la funcionalidad de la norma. Finalmente, nótese el efecto de explicitar la norma social. Recordemos que en la condición control los participantes realizaban la tarea asignada pero esta tarea era completamente independiente del resto de las etapas. Así, no había ningún tipo de estatus normativo. Adicionalmente, en esta condición si el funcionario otorgaba el beneficio, se generaba la externalidad negativa sobre Tellus. Estas dos características (p. ej., ausencia de estatus normativo y externalidad negativa asociada a operaciones de ofrecimiento y aceptación de coimas) nuevamente refleja el típico estudio de la literatura. Nótese qué en esta condición, sin haber una norma explícita, el 85% de los participantes ofrece coima. Nuevamente, hay una diferencia significativa con el grupo de participantes que recibieron un estatus negativo, de los cuales sólo el 45% ofreció coima, aunque no hay diferencia con los participantes que recibieron un estatus positivo (80% de coimas). Sin embargo, es importante recalcar que el típico estudio de literatura intenta reflejar situaciones de coima donde la empresa o ciudadano está en falta o no merece el beneficio. Así, la diferencia encontrada es importante ya que marca una deficiencia que va en contra de la validez externa de los típicos estudios del área.

Analicemos a continuación las decisiones de los participantes en el rol de funcionarios públicos, las cuales se muestran en la tabla 2. Claramente, el efecto más fuerte es el del estatus normativo. En general, puede verse que los funcionarios, tanto en la condición con externalidad como en la condición sin externalidad, fueron extremadamente sensibles a su deber y en general otorgaron el beneficio cuando el ciudadano lo había ganado y lo negaron cuando no lo había ganado. Esto se mantuvo aún en los casos donde a los funcionarios se les había ofrecido coimas (96% vs. 23%). Particularmente, los funcionarios rechazaron el 77% de ofrecimientos de coimas en las condiciones donde el ciudadano no había adquirido el derecho. En el caso del factor externalidad negativa, parece verse la tendencia esperada (cuando no hay externalidad negativa, hay una tendencia más fuerte a otorgar el beneficio (29% vs. 5%) pero la diferencia fue sólo marginalmente significativa. Pero el resultado más llamativo es cuando se compara la condición control con la condición donde el ciudadano no adquiere el derecho y hay una externalidad negativa asociada. La diferencia con la condición control es que en esta última no se explicita la norma, nuevamente, reflejando el estudio típico de la literatura. El resultado importante es que nuevamente hallamos una diferencia significativa entre estas condiciones: en la condición donde se explicita la norma sólo el 5% de los funcionarios otorgan el beneficio contra el 35% de la condición control.

Tabla 1. Proporción de ofrecimientos de coima

	Con externalidad	Sin externalidad
No adquirió el derecho	0,45	0,80
Adquirió el derecho	0,80	0,69
Sin norma	0,85	

Tabla 2. Proporción de beneficios otorgados

	Con externalidad	Sin externalidad
No adquirió el derecho	0,05	0,29
Adquirió el derecho	0,95	0,94
Sin norma	0,35	

3. Problemas metodológicos

Analizaremos a continuación dos problemas metodológicos que amenazarían la validez externa de los resultados, es decir, la capacidad de generalizarlos a situaciones reales de coima.

3.1. Efecto demanda

El resultado más importante es las decisiones de los funcionarios parecen haber fuertemente influenciadas por las normas prescriptivas explicitadas. Sin embargo, cabe una objeción proveniente de estudios similares de la literatura (Levitt y List, 2007). El resultado mencionado puede deberse más bien a un “efecto demanda”: los participantes pueden haber pensado que al explicitar las normas, el experimentador esperaba que estas fueran seguidas por los participantes. Adicionalmente, los participantes sabían que sus decisiones iban a ser analizadas en detalle por el experimentador.

Esta objeción es muy razonable y merece ser analizada. Sin embargo, hay algunas razones para no considerarla destructiva. En primer lugar, las decisiones fueron anónimas —en ningún momento los participantes registran sus nombres— por lo que los participantes sabían que su identidad no podía ligarse a sus decisiones. Dicho esto, es cierto que es posible enfatizar aún más la condición de anonimato, por ejemplo, detallando el procedimiento de tal manera que

refleje que ni aún los experimentadores que conducen la sesión pueden asociar sus rostros a sus decisiones. En segundo lugar, además de las normas, se recalcó de manera oral y escrita que los funcionarios eran libres de tomar la decisión que quisieran, incluyendo hacer caso omiso a su deber. En tercer lugar, aunque haya de hecho un efecto demanda, eso no necesariamente pone en riesgo la validez externa de los resultados. La razón es que, en muchos contextos reales, los funcionarios también saben que sus decisiones pueden ser analizadas y puestas en dudas por superiores, por lo que la situación de autoridad tendría su análogo en el contexto real representado. Por último, la mejor manera de tratar esta objeción sería conducir un experimento de campo similar donde las personas tomen decisiones, desconociendo que son partes de un experimento. Si los resultados fueran similares, quedarían validados. Eso fue lo que hicieron Armantier y Boly (2013) en el contexto de corrupción al corregir dictados, cuyo resultado fue positivo.

3.2. Efecto comunicación

Otra objeción a la validez externa de los resultados puede basarse en el factor comunicación. Es esperable que en contextos reales de corrupción la comunicación entre las partes sea un aspecto crucial, que está ausente en las condiciones típicas de laboratorio. Eso también permitiría explicar la baja incidencia de aceptación de ofertas de coima por parte de los funcionarios.

Esta objeción es extremadamente razonable y no es viable esquivarla. La manera de resolverla es simplemente diseñar un experimento donde las parejas de participantes puedan comunicarse con una condición control donde no puedan hacerlo. Nuestro siguiente proyecto consiste justamente en esta manipulación.

4. Conclusión

Resumiendo, reportamos los resultados de un estudio experimental en el que testeamos la influencia de los componentes de la norma social junto con la posibilidad de una externalidad negativa asociada a la operación corrupta. Hallamos que tanto el estatus normativo del ciudadano como la explicitación del deber del funcionario, tuvieron una influencia significativa en las decisiones de los participantes, tanto en el rol de ciudadano como en el de

funcionario. Adicionalmente, los participantes también se mostraron sensibles a la funcionalidad de la norma, en el sentido de reducir las tendencias corruptas ante la posibilidad de generar una externalidad negativa. Así, toda la evidencia apunta a que investigadores del área deberían incorporar las normas sociales en sus modelos experimentales para mejorar la validez externa de sus estudios. Analizamos a continuación dos potenciales objeciones, debidas al factor escrutinio y al factor comunicación, respectivamente. Argumentamos que, aunque tales objeciones son razonables, son tratables, es decir, se pueden resolver con experimentos adicionales.

Bibliografía

- Abbink, K.; Irlenbusch, B. y Renner, E. (2002), “An Experimental Bribery Game”, en: *Journal of Law, Economics, and Organization*, vol. 18, n.º 2, pp. 428-54.
- Armantier, O. y Boly, A. (2013), “Comparing corruption in the laboratory and in the field in Burkina Faso and Canada”, *The Economic Journal*, 123, pp. 1168-1187.
- Banerjee, R. (2016), “On the Interpretation of Bribery in a Laboratory Corruption Game: Moral Frames and Social Norms”, en: *Experimental Economics*, vol. 19, n.º 1, pp. 240-267.
- Barr, A., y Serra, D. (2009), “The Effects of Externalities and Framing on Bribery in a Petty Corruption Experiment”, en: *Experimental Economics*, vol. 12, n.º 4, pp. 488-503.
- Fischbacher, U. (2007), “Z-Tree: Zurich Toolbox for Ready-made Economic Experiments”, en: *Experimental Economics*, vol. 10, n.º 2, pp. 171-178.
- Hasrun, H., Freidin, E. y Moro, R. (2015), “Las normas sociales en los experimentos de coima: la necesidad de explicitar el estatus normativo y los deberes de cada rol”, en: *Revista argentina de Ciencias del Comportamiento*, vol. 7 n.º 2, pp. 41-58.
- Lambsdorff, J. G. y Frank, B. (2010), “Bribing versus Gift-giving. An Experiment”, en: *Journal of Economic Psychology*, vol. 31, n.º 3, pp. 347-357.
- Levitt, S. y List, J. (2007), “What Do Laboratory Experiments Measuring Social Preferences Tell Us about the Real World”, en: *Journal of Economic Perspectives*, vol. 21, n.º 2, pp. 153-174.
- Moro, R. y Freidin, E. (2012), “Estudios experimentales sobre corrupción y el problema de la validez externa”, en: *Interdisciplinaria*, vol. 29, n.º 2, pp. 223-233.
- Rose-Ackerman, S. (2006), *International Handbook on the Economics of Corruption*, Cheltenham, Edward Elgar.

Legalidades y adolescencia. En tiempos de perversión generalizada

Tomás Scabuzzo¹, Virginia Mujica¹

Presentación

Desde nuestro Proyecto Grupal de Investigación “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” (2015-2018), que se lleva a cabo en el Departamento de Humanidades de la UNS, nos proponemos explorar las condiciones de inscripción de operatorias de ley en tiempos adolescentes (14-18 años), en instituciones educativas de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca. Se trata de una investigación realizada por primera vez en nuestra ciudad.

Como docentes de Nivel Superior y, especialmente como formadores de formadores, entendemos imprescindible recuperar, aquello que caracteriza según los adolescentes su relación a la ley en tiempos actuales, pues dependerá en gran medida de cómo el Otro Social sancione y legitime y de qué significantes otorgue para ligar o integrar la legalidad como constitutiva de la subjetividad.

El marco teórico contextual que sostiene nuestra propuesta es el psicoanálisis. A partir de sus conceptos y nociones fundamentales, abordamos los entrecruzamientos entre adolescencias y ley.

Nuestra hipótesis de trabajo considera que los adolescentes construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley. No sólo a partir del mundo familiar o del espacio social que

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: tomasscabuzzo@yahoo.com.ar, virtmujica@hotmail.com.

inauguran como protagonistas, si no en el espacio educativo que representa lo específico de la cultura socio-histórica que los recibe.

En el marco de estas Jornadas nos interesa reflexionar puntualmente sobre los efectos que tiene en la constitución subjetiva de los adolescentes, los nuevos modos de encarnación de la función paterna por parte de los adultos. Las particularidades del Otro cultural son fundamentales en los tiempos adolescentes y el interrogante sería cuales son los derroteros por los que pasaran los adolescentes en una cultura cuyas características serian: la adolescentización, el borramiento generacional, el empuje a la satisfacción inmediata y masificada, etc.

Ya en el año 1948 Lacan (1988) señalaba el declive de la función paterna en la civilización contemporánea y sus incidencias en la subjetividad. Es importante destacar que para el psicoanálisis el padre no es una persona, un ser humano, ni el que “puso la semilla”. El padre es un supuesto, que es necesario y legítimo, un prejuicio (Vorurteil).

Hablar del declive de la función paterna, es un modo de decir que con su declive también arrastra a otras figuras de autoridad. Este declive de la función paterna puede ser tratada también como el declive del Nombre del Padre.

Ahora bien, ¿Qué es lo que declina? ¿El prestigio del padre en la sociedad actual? Aquí estamos en el terreno de la sociología. ¿Pero se puede hablar de la declinación de una función? (Escars, 2017)

No pretendemos, al referirnos a la declinación de la función paterna, suponerla como erigida o sin fallas en el pasado y fallida en la actualidad; más bien, es una función siempre fallida o siempre con puntos de fallida, tanto antes como ahora.

Resulta complejo hablar de la declinación de una función, y más aún atribuir esa declinación al comportamiento social de ciertos actores, en este caso los padres, los adultos. Creemos que hay que tener cuidado de incurrir en estos saltos disciplinares de lo social a los subjetivo. Más bien lo que estamos tratando de plantear es que particularidades tiene la constitución subjetiva en tiempos adolescentes en el contexto actual, con las particularidades del Otro social actual.

Si en la constitución subjetiva, los que llamamos los Otros funcionan como constituyentes y además como amarres a lo simbólico y social, debemos pensar como encarnan su función estos Otros en la coyuntura actual.

La aproximación a la caracterización del Otro actual se plantea a partir del análisis del discurso de los sujetos adolescentes y no de la observación en el plano social. Primer punto que nos permite no hacer saltos epistemológicos imprudentes entre disciplinas.

La adolescencia en tanto construcción social se presenta como una etapa indefinida. La adolescencia aparece como una franja de edad que varía según la época y que en la actualidad

parece prolongarse por el sistema capitalista imperante. Hebe Tizio (2008) considera que el desfase de generaciones en la actualidad es más marcado que en otros tiempos, porque la transformación hoy se hace sentir más que en otras épocas; aparecen nuevas formas del lazo social y los adolescentes son los primeros en hacer uso de eso (de la mano de la hipótesis de lo sólido a lo líquido sostenida por Bauman).

Entonces al decir que lo que se verifica en la actualidad es el declive de la función paterna, que es un modo de decir que el Otro y sus garantías ya no existen, entonces la dimensión que se introduce es que hay que saber hacer sin el Otro.

Frente a este escenario hay autores que sostienen que hoy la demanda de saber se dirige al Otro tecnológico, en donde justamente se prescinde del Otro como posible lugar de respuestas, a la vez que aísla a los adolescentes del lazo social no virtual.

Podríamos decir que hoy el lazo no es con el Ideal paterno, sino con el semejante, con el par, lo que viene a confirmar que somos todos iguales.

La Sagna (2012) señala que hoy la familia está al servicio del individuo y no su revés. Lo característico de nuestra época es quizás que la declinación del nombre del padre y las consecuencias en este sentido, ha sido acompañada en nuestra cultura por cierto empuje a la satisfacción, empuje que llamaremos empuje al goce. Asistimos en la actualidad a un tiempo donde lo que existe es un empuje al consumo para todos: época de consumo y de goce. Satisfacciones o goces cuya característica es que no están atravesados por la prohibición y por lo tanto alejados de la idea de imposibilidad.

Por ello, uno de los modos en los que se plasma la declinación del padre en nuestra sociedad es en la falta de ritos de pasaje. El rito puede definirse como un modo de saber, de saber seguro que una sociedad supone de sí (Miller, 2015). Los ritos hacen nudo, anudan los registros. Este es uno de los puntos que nos hace pregunta, para poder pensar qué respuestas encuentran los adolescentes hoy, en nuestra sociedad, sin esos ritos, sin ese saber seguro, sin esa referencia y como contracara no un saber, sino un imperativo, un imperativo al goce. Imperativo al goce sin contar con un saber social.

Diremos que estos son tiempos de perversión generalizada, entendida como falta de ideales, como la habilitación a una pluralización de goces, a impulsos colectivos y grupales. De este modo entendemos la perversión como la no ley, que habilita a cualquier goce.

Diferenciaremos la posición que la perversión, como estructura, adquiere en relación a la ley. Con la perversión generalizada, qué implica para los adolescentes, constituirse subjetivamente en la no ley, en tiempos de declinación de la función paterna, de empuje a la satisfacción inmediata, donde los adultos aparecen, en los ritos, como pares. Ya sea pares en “la previa”, habilitadores de goces, o bien, sindicalistas de los hijos en la escuela.

La idea de perversión generalizada alude a la liberación de las costumbres y a una mayor tolerancia que implica siempre el mutuo acuerdo, una forma de contrato (Soler, 2000).

Hay autores (Coccoz, 2012) que sostienen que los padres hoy adoptan comportamientos de extremada rigidez o permisividad. A veces como pares en la confesión o complicidad, la tentativa de ser amigos se realiza al precio de borrar las disimetrías entre joven y adulto y concluyen, que las consecuencias pueden ser tan nefastas como aquellas que pretenden ejercer autoridad por la fuerza de normas ciegas.

Pero no encontramos que, en estos tiempos de perversión generalizada, con las características que tiene el Otro cultural actual son tiempos tanto de desamparo como así también tiempos que instauran la posibilidad de creación. La pregunta es cómo alguien puede servirse del padre a pesar del déficit de la función. Cómo pueden los adolescentes hoy constituir un nuevo ideal del yo, como salida de la adolescencia, si el ideal, su constitución, está orientado por la función paterna (Stevens, 1998).

La etimología de la palabra poesía puede ayudarnos a pensar esta dimensión. Poesía se refiere a hacer en un sentido técnico, a la vez que hace alusión a un trabajo artesanal que hace un artista. Es la actividad creativa que otorga existencia a algo que hasta entonces no lo tenía.

Si la poesía hace alusión a la actividad creativa, al hacer y a la invención, hay que considerar que ella también está en relación a la interpretación. La invención puede pensarse en que pertenece al campo del Otro, pero se le da una interpretación nueva.

Hugo Freda (2012) señala que el adolescente es siempre de su tiempo, y con ello quiere decir en cada época que el hacer de los adolescentes es para restituir la figura del padre que ha declinado a lo largo de los años.

Entonces, si se verifica la declinación de la función paterna podemos pensar como respuesta y solución creativa en las legalidades. Hablamos de legalidades como los modos en los que los adolescentes encuentran mojones, puntos de anclaje de la ley, con algunos grados de libertad más que en otros tiempos. Se establecen así delimitaciones, fronteras, modos de demarcar lo permitido y lo no permitido, modos de hacerse o ir haciéndose una moral, una nueva moral, propia, frente a un mundo adulto que se presenta como permisivo, como permitiendo y una sociedad que empuja imperantemente a gozar.

Así, a ese hacer adolescente que intenta restituir lo declinado del padre, lo pensamos del lado de la invención artesanal. Invenciones algunas más ruidosas que otras, pero cuya hipótesis es que buscan la inscripción en el Otro y de este modo restituirlo.

Queremos finalizar diciendo que no hay una respuesta posible a la compleja relación que anuda a un sujeto con la ley paterna y que ésta no sea el producto metafórico que aluda a las

fallas inevitables en el ejercicio de la función padre. Esta es quizás la mayor condición de desamparo-soledad con las que creemos se las tienen que ver los adolescentes, este es el escenario social en el cual resolverán la no relación sexual que la pubertad impone.

Bibliografía

- Coccoz, V. (2012), “La clínica de las adolescencias: entradas y salidas del túnel”, en Aduriz, F. M. (comp.), *Adolescencias por venir*, Barcelona, Gredos.
- Escars, C. (2017), *Declinaciones del padre. Lecturas psicoanalíticas de la época*, Buenos Aires, Letra Viva.
- Freda, H. (2012), “El adolescente freudiano”, en: Aduriz, F. M. (comp.), *Adolescencias por venir*, Barcelona, Gredos, pp. 23-30.
- Lacan, J. (1998 [1948]), “La agresividad en psicoanálisis”, en: *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- La Sagna, P. (2012), “La adolescencia prolongada, ayer, hoy y mañana”, en: Aduriz, F. M. (comp.), *Adolescencias por venir*, Barcelona, Gredos.
- Miller, J. (2015), Prólogo en “El adolescente actual. Nociones clínicas”, Buenos Aires. Unsam edita.
- Soler, C. (2000), *La maldición sobre el sexo*, Buenos Aires, Manantial.
- Stevens, A. (1998), La adolescencia, síntoma de la pubertad. En: *Actualidad de la clínica psicoanalítica*, Buenos Aires, Centro Pequeño Hans, Ediciones Labrado.
- Tizio, H. (2008), “El enigma de la adolescencia”, en: Recalde, M. (comp.), *Púberes y adolescentes*, Buenos Aires, Grama.

La adolescencia en la actualidad

María Luján Muñoz Chaves¹

Para analizar en profundidad los cambios que han sufrido los adolescentes a lo largo del tiempo, debemos dejar en claro qué entendemos por adolescencia, para luego pensar las vicisitudes a las que estos se enfrentan en dicha etapa.

La adolescencia ha sido estudiada desde diferentes disciplinas. Desde la perspectiva psicológica, se ha puesto atención en las prácticas y comportamientos de los adolescentes como así también en sus consecuencias sociales y psicológicas, las que van cambiando con el tiempo, conforme a cada cultura.

Estos cambios tienen su auge en el siglo XIX, cuando el rol social de mujeres, niños y adolescentes se fue redefiniendo, así como la idea de que la adolescencia es un periodo crítico que representa riesgos potenciales para quien lo transita y para la sociedad.

Entendemos la adolescencia como una construcción social y cultural, por ello habrá tantas adolescencias como culturas, cada cual con sus características peculiares. La adolescencia se define también como el límite entre la niñez y la adultez, momento en el que ocurren cambios biológicos y psíquicos, acompañados de valores y ritos que marcan el abandono de la pubertad; de esta manera, la entendemos desde una concepción biopsicosocial.

El término *adolescencia* proviene del latín *adolescere*, *ad*: a, hacia y *olescere*: crecer; significa la condición o el proceso de crecimiento, en el que se dan modificaciones físicas, psíquicas y sociales, que en nuestra cultura se extienden hoy aproximadamente desde los trece hasta los veintiocho años según Quiroga (1999). El adolescente debe atravesar el dolor que implica para él enfrentar nuevos cambios.

¹ Universidad del Salvador, correo electrónico: lu_chaves07@hotmail.com.

Se trata de un “momento del ciclo vital que comienza siendo un hecho biológico, pero, a su vez, está inmerso en un proceso psicosocial que varía según las culturas y los momentos históricos” (Quiroga, 1999: 15).

La adolescencia es un periodo en el que el individuo que la transita debe, por lo impuesto socialmente, planear el sentido de la vida, definir su rol social, su identidad, los valores e ideales a seguir. Por eso es que se trata de una etapa de crisis evolutiva, ya que todo cambia, incluido el vínculo con el mundo y consigo mismo. Necesita tiempo, espacio y una distancia óptima de los adultos significativos para poder hacer el duelo por cada uno de los cambios, no solo biológicos, sino también psicológicos propios de esta etapa. Estos duelos, según Aberastury y Knobel (1980), son de cuatro tipos, y forman parte de un proceso psicológico que se produce normalmente ante la pérdida de un objeto amado y que lleva a la renuncia del mismo. En primer lugar, el duelo por el cuerpo infantil perdido, que viene acompañado de los caracteres sexuales secundarios.

En segundo lugar, el duelo por el rol infantil y la identidad perdida, que lo obliga a renunciar a la dependencia que tenía con sus padres, a aceptar que tiene responsabilidades y a asumir una identidad adulta.

En tercer lugar, el duelo por los padres de la infancia, en el que el adolescente debe dejar de ser a través de los padres para ser él mismo, o sea, renunciar a la idealización que tenía de ellos. Por último, el duelo por la bisexualidad infantil perdida, es decir, la pérdida de la omnipotencia infantil, necesaria para desarrollar su propia identidad sexual.

Es crucial que el adolescente reciba la contención, la seguridad y el acompañamiento necesarios de su grupo de pares, sin perder contacto con los adultos significativos, como padres o maestros. No debe romper el diálogo con ellos, que son el ejemplo a seguir. Cabe analizar, entonces, el posicionamiento del adulto y del adolescente en la posmodernidad, ya que no existe una clara delimitación entre padres e hijos, docentes y alumnos, o sea, entre el adulto y el adolescente.

Es luego de la segunda guerra mundial que surge el interés por la adolescencia; antes el niño pasaba a ser adulto (Obiols y Di Segni de Obiols, 1993). Los medios de comunicación comienzan entonces a considerar a los adolescentes como un público importante y las empresas, a generar todo tipo de productos para que ellos consuman. La figura de los adultos se desdibuja, estos tratan de permanecer a la par del adolescente mientras puedan, hasta transformarse un día en viejos. Pero el adolescente que necesita sostén y límites en esta etapa tan dolorosa y confusa, si no cuenta con dichas características de sus Otros significativos,

buscará salidas alternativas, como ahogar ese dolor con algunas sustancias, evitar responsabilidades, o vivir sin preocupaciones. Así se posiciona el adolescente en la posmodernidad frente a los duelos.

Respecto al duelo por el cuerpo infantil perdido, en la modernidad el adolescente se encontraba con la pérdida de un cuerpo infantil idealizado, siendo el adulto el ideal estético al que se aspiraba. Hoy, en cambio, su cuerpo es el ideal establecido y la perfección que alcanza habrá de mantenerla a cualquier precio.

En el duelo por los padres de la infancia vemos que en la modernidad el niño idealizaba a sus padres y se dejaba de idealizar al confrontar la imagen infantil con lo real en la adolescencia. Esto también cambió, ya que los padres criados en la década de 1970 creen que deben dejar que sus hijos crezcan sin interferencias, son sus compinches y dejan la creatividad y el saber en sus manos, cuestión que lleva a que el hijo no incorpore una imagen de adulto diferenciada, encontrándose en la adolescencia sin tener que elaborar el duelo por la pérdida de los padres. Hoy muchos adolescentes deben ser padres de sí mismos, lo que les da mayor libertad, pero no cuentan con los elementos suficientes para hacerlo sanamente.

Hoy, según Obiols y Di Segni de Obiols (1993), el rol y la identidad infantil no se duelen, sino que se mantienen en una especie de enquistamiento en el cual el adolescente quiere permanecer eternamente.

Así, la adolescencia, al ser una construcción social, solo puede comprenderse a partir de los cambios que la sociedad va imponiendo, ya que las diferencias de edad varían según la época histórica con significados y valores propios. No se trata de una categoría cerrada ni acabada ya que en la actualidad las orientaciones que alguna vez dieron sustento sobre quiénes son, cómo deben ser tratados y cuáles son sus necesidades, escapan de aquella.

Hay varios autores que aportan su mirada actual sobre los rasgos que fueron cambiando en la adolescencia. Ortega Allué (2011: 22-49) plantea que se trata de un fenómeno biocultural porque comienza con los cambios físicos y psicológicos, pero después tiene que ver con una forma de posicionamiento, o sea, de interpretar y vivir lo que les sucede antes de ser un adulto responsable.

En la adolescencia se ansía libertad, se toman las primeras decisiones y se tienen las primeras contradicciones al intentar integrarse al mundo adulto. Es por esto que muchas veces el adolescente suele ausentarse de su casa, alejarse de lugares de compromiso y faltar al colegio, como un intento de encontrar refugio. Muchas veces, los padres de estos adolescentes no brindan ideales con los cuales identificarse, se ubican en un campo alejado del amor y del deseo, no pueden cumplir su función materna o paterna, reniegan y depositan su falta afuera.

Por otro lado, ya es un hecho que aquellas certezas e ideales que regulaban la sociedad se han disipado, dando lugar a un discurso que pugna por la satisfacción pulsional, y produce otras formas de malestar. Se han así perfilado efectos discursivos ajenos al deseo, como la anorexia, la bulimia, la adicción a diferentes tipos de drogas y otras manifestaciones clínicas que afectan tanto la forma de amar como el lazo social.

Respecto a las adicciones, De Vega Sáenz de Tejada (2011: 211-255) analiza la adicción a internet y a las nuevas tecnologías en una sociedad que valora el entretenimiento y huye del aburrimiento. La adicción es una afición excesiva a algo que nos beneficia a corto plazo, pero a mediano y largo plazo es perjudicial. Entonces, los adolescentes son los más vulnerables a esta adicción porque nacieron con estas tecnologías y tienen mucho tiempo para dedicarles.

Prensky (2001: 1-6) llama “nativos digitales” a los adolescentes del siglo XXI, porque nacieron y se criaron en la era digital; no soportan la espera, quieren todo a la velocidad de los *mails*. Difieren de otras generaciones, los “inmigrantes digitales” porque, por ejemplo, hoy pasan más tiempo jugando con su computadora que con juegos físicos, y pasan más tiempo con amigos “virtuales” que con los reales. Los nativos digitales naturalizaron la realidad virtual como parte de su realidad material; aquella se constituyó en un espacio habitable y útil, donde jugar, estudiar y conectarse con amigos. El límite entre lo real y lo virtual es poroso, se ve desdibujado y resulta difícil de comprender para quienes son inmigrantes. El extranjero siempre debe adecuarse gradualmente a los cambios (Farrés *et al.*, 2013: 69-93).

El trabajo psíquico del adolescente se realiza hoy en el espacio virtual y su entramado, que funciona para ellos como un ambiente facilitador que los acompaña. Cuando el adolescente logra un espacio subjetivo propio, la web funciona como un lugar en que estos alojan el jugar en todas sus dimensiones, y es un indicador de salud, ya que el jugar se comparte y se extiende a lo cultural. El tránsito adolescente no se puede pensar sin el tránsito por las nuevas tecnologías: aquí ellos expresen satisfacciones y frustraciones, toman del mundo virtual palabras o imágenes que inciden en su modo singular de construcción, y para salir al mundo necesitan destituir la omnipotencia que ocuparon sus padres en la infancia.

Esto nos sitúa frente a *los duelos*, que se siguen dando pese a los cambios culturales y sociales. Hoy el adolescente también tiene que sustituir, reubicar en el mundo y mediante el trabajo del duelo, aquello que ha perdido. Las tareas de este momento vital se despliegan *online*, espacio que sirve como un lugar de ensayo en el que guionan aquello que los preocupa.

Más allá del predominio de la imagen, el armado sigue siendo narrativo, de puesta en palabras, lo que muestra que en su empleo singular estos métodos confesionales pueden funcionar a modo del antiguo diario íntimo. Es habitual ver en los perfiles de las redes sociales

una suerte de historización, con fotos de cuando eran pequeños, de amigos de la escuela y de sus familiares más cercanos, que están pobladas de elogios, compartidas también con imágenes actuales. Así se puede pensar el espacio virtual como un formato de novela clásica o película, que opera como puente entre los adolescentes y las generaciones de sus padres, a través del despliegue narrativo, individual y compartido, necesario para construir la novela familiar y que posibilita la tramitación de los duelos.

Hoy el adolescente construye en el ciberespacio algo diferente; puede construir lazos sociales acordes a su singularidad o experiencias desubjetivantes y adictivas que no convocan a ninguna sustitución posible. Nos encontramos con adolescentes cuyos psiquismos están constituidos a otra velocidad, pero con la misma direccionalidad, la exogamia.

Por otra parte, los avances tecnológicos de la globalización facilitan la circulación de objetos sustitutos para el adolescente, como las drogas sin nacionalidad definida, cuyo objetivo es la máxima rentabilidad posible, y que afecta en gran medida a este público. Nos interesa saber cuál es el lugar de la droga en el adolescente y si se obstaculiza el proceso de duelo a causa del consumo.

Sabemos que la etapa adolescente es difícil para quien la transita, más aún si la interrogación sobre el ser se ve impedida. Si esto pasa, el consumo de drogas y otros actos vienen a obturar ese lugar. Sumado a esto, cuando los padres adjudican los actos o el consumo a factores externos y evitan tomar contacto con la conflictividad del hijo, no ayudan, siguen obturando. El adolescente no podrá deshacerse de los tóxicos si no hace un trabajo de procesamiento psíquico que le permita ligar ese acto con los hechos de su historia infantil.

Para Bergara y De Giusti (2013: 99-114), la droga puede cumplir una función de “suplencia” o de “suplemento”. Se recurre a la droga como suplencia cuando el riesgo se encuentra en la existencia misma; como suplemento, sostiene la forma de lo indecible, anestesiando los conflictos psíquicos del individuo. La droga ofrece una suerte de atajo cuando no se pueden elaborar los duelos, ya que así la adicción conserva un doble aspecto: retener los objetos a los que le es imposible renunciar y sostener la imagen yoica valorizada. De esta manera, la droga opera como una causa y queda por fuera la función que el tóxico ocupa en el equilibrio psíquico del adolescente. Así podemos decir que no existe una especificidad para la adicción, porque cada sujeto es singular al igual que su historia.

Para Musitu *et al.* (2011: 109-126), si bien la mayoría de los adolescentes se integra al mundo adulto sin dificultades, no están exentos del cuestionamiento de las leyes y normas sociales, tampoco de la exploración de los límites socialmente instituidos. No es raro ver a algunos adolescentes incursionando en conductas de alto riesgo como la violencia o el consumo de sustancias.

Por otra parte, la relación entre padres e hijos en el período adolescente suele percibirse como tensa, debido a que ambos demandan. Los hijos suelen demandar independencia y autonomía, que no siempre son otorgadas por los padres que, por su parte, les exigen responsabilidades que no siempre son asumidas.

Carvajal Carrascal y Caro Castillo (2009: 281-296) consideran que muchos de los problemas de los adolescentes tienen que ver no solo con su comportamiento sino también con el contexto social que los rodea. En esta etapa de gran vulnerabilidad pueden aparecer diferentes problemas ya sea en la esfera mental, emocional, de salud o social, en especial cuando se suman acontecimientos que aumentan la carga emocional del adolescente como rechazo de la pareja, falta de comunicación con los padres, conflictos familiares, y dificultades para alcanzar las propias aspiraciones o las expectativas de los padres.

Otro aporte que hacen estos autores es que sí el adolescente no adquirió la aptitud necesaria para la interacción social y para enfrentarse a un ambiente cambiante, puede surgir la *soledad*. En este momento en que es necesario lograr individualidad, autonomía, formar su identidad, aparece el riesgo de experimentar los sentimientos de responsabilidad y separación, y de ahí la mayor vulnerabilidad a caer en la soledad emocional o social. Plantean que un factor que se asocia con la soledad está dado por las características de la relación padres-hijos y los cambios en la estructura familiar. Estos factores pueden llevar al abuso de alcohol y al uso de diferentes sustancias psicoactivas, ya que la carencia de un tipo de relación no puede ser sustituida o aliviada por otra porque representan diferentes necesidades de contacto; contacto que, al no ser satisfecho, encuentra en ese momento la droga que viene a suplir esa carencia.

En el presente trabajo se hizo un abordaje de la etapa adolescente, en especial aquello que motivó la pregunta de investigación: los rasgos que se han modificado en la última década. Se pudo verificar que en la localidad de 25 de Mayo, varios rasgos de la adolescencia, en especial el proceso de consolidación de su estructura psíquico, se han modificado con el tiempo.

Corroboramos con la muestra que nos encontramos frente a dos momentos históricos diferentes, en una localidad que en la actualidad sufrió un aumento poblacional considerable y junto a esos cambios, el adolescente actual se ve inmerso dentro de un mercado que está atento para satisfacer las demandas inmediatas.

Con lo dicho no solo se hace referencia a la llegada de las nuevas tecnologías, las que instauran una nueva forma de comunicación entre los adolescentes, sino también de sustancias psicoactivas, dos cuestiones que producen un cambio en el proceso de estructuración psíquica. Las nuevas tecnologías también generan adicción en los adolescentes que se encuentran inmersos en una sociedad que valora el entretenimiento y huye del aburrimiento. Este grupo

es el más vulnerable porque nació con las nuevas tecnologías formando parte de su entorno vital, el problema radica en que estos adolescentes no soportan la espera, quieren todo a la velocidad de internet, pretenden una vida regida por la inmediatez, la diversión y la despreocupación.

En este punto nos detuvimos a pensar en los efectos psíquicos del devenir adolescente en la cibercultura, ya que sabemos que la subjetividad se construye enmarcada por los vínculos de confianza con los Otros significativos, partiendo del punto de referencia que es el hogar, luego la escuela, y otros espacios, podemos decir que se configura la cibercultura en un espacio suplementario de inclusión, funcionando internet como un espacio privilegiado para el intercambio y encuentro social, que rememora aquella esquina del colegio o la puerta de la calle de la otra generación estudiada.

Con los otros espacios de contención, en la actualidad pasa algo particular: si bien muchos adolescentes eligen realizar alguna actividad en diversos grupos de la comunidad como asistir a un club, a una iglesia o a alguna academia de baile, no internalizan esos espacios como lugares de pertenencia, y entre ellos y la escuela pasa algo similar. Hoy los adolescentes ven las instituciones educativas como un lugar de contención, no de pertenencia; en cambio, los adolescentes de la década pasada pueden decir que solo la perciben en parte como un lugar de pertenencia.

Así, es pertinente afirmar que el trabajo psíquico de la mayoría de los adolescentes se realiza hoy en el espacio virtual, el que funciona como un ambiente facilitador que los acompaña y les posibilita realizar tareas en su devenir. De esta manera, la transicionalidad junto con el fantaseo y el pensamiento, permiten al adolescente procesar muchas tensiones, las cuales debe afrontar en su reorganización subjetiva. Esto nos permite tener una visión esperanzadora en cuanto a los duelos, que pese a los cambios sociales y culturales, y aunque de manera diferente a la adolescencia de la década anterior, se siguen dando. Hoy el adolescente también tiene que sustituir, reubicar en el mundo, mediante el trabajo del duelo, aquello que ha perdido.

Por suerte, más allá del predominio de la imagen, el armado sigue siendo narrativo, de puesta en palabras, lo que muestra que en su empleo singular estos métodos confesionales pueden funcionar a modo del antiguo diario íntimo en el que se despliega y escenifica la tarea de construir una versión novelada de su alojamiento en el Otro. En la actualidad, el adolescente “actúa” en su escritura cibernética, lo hace mediante la denuncia y la construcción de una nueva marca que convoca en su lectura al Otro adulto, es en esa inscripción que el adolescente existe. Esto es lo que debemos ver los adultos, es evidente que es este el lugar en el que el adolescente pide ayuda, en las redes expresan sus sentimientos y allí se despiden cuando se convencen de que tampoco pudimos “escuchar”/atender a su demanda.

Por otra parte, en esta etapa de gran vulnerabilidad pueden aparecer diferentes problemas ya sea en la esfera mental, emocional, de salud o social, en especial cuando se suman acontecimientos que aumentan la carga emocional, como rechazo de la pareja, falta de comunicación con los padres, conflictos con sus pares o dificultades para alcanzar las propias aspiraciones o las expectativas de los padres. Estos factores pueden llevar al uso y/o abuso de diferentes sustancias psicoactivas, ya que la carencia de un tipo de relación no puede ser sustituida, pero el contacto al no ser satisfecho, encuentra en ese momento en la droga una forma de suplir esa carencia.

Al respecto, nos interesó saber cuál es el lugar de la droga en el adolescente y si se obstaculiza el proceso de duelo en quienes consumen. Sabemos que la etapa adolescente es difícil para quien la transita, más aún si la interrogación sobre el ser se ve impedida. Si esto pasa, el consumo de drogas y otros actos vienen a obturar ese lugar.

Los resultados nos muestran que en 25 de Mayo hay nuevas sustancias psicoactivas y nuevas formas de consumo que influyen en el equilibrio psíquico y en la autopercepción del adolescente. Estos en su mayoría sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar lo doloroso de la etapa que están atravesando, el 90% menciona el dolor por la pérdida de amistades, pérdidas que en la localidad en estos últimos años no solo son las pertenecientes al campo imaginario y simbólico, propias de la etapa, sino que se trata de pérdidas reales.

Nuestra localidad está atravesando una gran problemática en la actualidad, esta tiene que ver con que nuestros adolescentes se mueren, en otras palabras, eligen la muerte como solución a sus problemas y los adultos no logramos escuchar su pedido de ayudar. Esto lo pudimos corroborar en las encuestas, las cuales determinaron que ellos acuden a sus amistades y ya no a los adultos ante las problemáticas propias de la edad, solo se acercan a los adultos cuando necesitan un consejo, el problema radica en que el grupo de pares se encuentra frente al mismo desvalimiento y muchas veces las soluciones que encuentran no son las adecuadas.

Podemos decir así, que confirmamos a partir de la investigación desarrollada, nuestra hipótesis de cambio en los rasgos de la adolescencia. Por un lado, cambios positivos que nos indican que el estructurar psíquico de nuestros adolescentes, aunque de manera diferente a la década pasada, se sigue realizando, hoy en el espacio virtual, el que funciona como un ambiente facilitador que los acompaña y les posibilita realizar tareas en su devenir. Por otro lado, corroboramos cambios negativos, en los que tendremos que hacer énfasis y transitar con nuestros adolescentes, en un intento de reparar los daños que en ellos están causando. Se trata de cambios que vinieron acompañados de una ruptura que corrompe y no permite que

proyecten a futuro; ruptura que no da respuestas ante el sentimiento de desvalimiento de este grupo etario, el que considera que vivir despreocupados y en un mundo que ofrece satisfacción inmediata, ahuyentará los sentimientos de angustia que les acaecen.

Bibliografía

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1980), *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Paidós.
- Bergara, G. y De Giusti, M. (2013), “Cuando los consumos se tornan problemáticos: las adicciones”, en; Rosmaryn, A. (comp.), *Adolescencia, hoy*, Buenos Aires, AEAPG, pp. 99-114.
- Carvajal Carrascal, G. y Caro Castillo, C. (2009), “Soledad en la adolescencia: análisis del concepto”, en: *Aquichan*, vol. 9, n.º 3, pp. 281-296.
- De Vega Sáenz de Tejada, J. A. (2011), “Adicciones a internet y las nuevas tecnologías. La vida a través de una pantalla”, en: Pereira, R. (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 211-255.
- Farrés, M. E.; Ferreira dos Santos, S. y Veloso, V. (2013), “La adolescencia en la era digital”, en: Rosmaryn, A. (comp.), *Adolescencia, hoy*, Buenos Aires, AEAPG, pp. 69-93.
- Musitu, G.; Martínez, B. y Varela, R. (2011), “El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes”, en: Pereira, R. (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 109-126.
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapeluz.
- Ortega Allué, F. R. (2011), “El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo”, en: Pereira, R. (comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 22-49.
- Prensky, M. (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants part 2: Do They Really Think Differently?”, en: *On the Horizon*, vol. 9, n.º 6, pp. 1-6 [versión en español disponible en: <http://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales>].
- Quiroga, S. (1999), *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*, Buenos Aires, Eudeba.

Psicoanálisis en la universidad: investigar la adolescencia

María Andrea Negrete¹

1. Introducción

La juventud como objeto de investigación científica en el país emerge con claridad en los últimos veinte años, dándose una producción continua y en expansión desde ese entonces. Esto tiene también relación con el tiempo histórico de emergencia de la juventud como sector social auto y hetero-identificado. Explicar la categoría juventud significa revelar cómo han sido estudiados los jóvenes: con qué caracterización del contexto, desde dónde, qué se ha mirado y cómo se lo ha hecho. En 1996 el argentino Mario Margulis hace hincapié en que el término *juventud* tiene usos particulares, sentidos singulares y efectos concretos.

Es de resaltar que los estudios sobre juventud en el país fueron iniciados desde la Sociología, y será ésta una marca y tendencia en el desarrollo del campo. La aclaración que la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal se encuentra en casi todos los textos revisados. Los autores toman precauciones para no pensar la juventud como un período fijo en el ciclo de vida de los hombres y las mujeres, un momento universalizable, en el que todos entrarán y saldrán en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar. El acuerdo es que, si lo juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el sí mismo, sino que corresponde (re)construirla desde cómo es vivida y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad, desde las industrias mediáticas y

¹ Departamento Humanidades, UNS, correo electrónico: mnegrete@criba.edu.ar.

desde los productos que se le ofrecen (industria de la moda, música, audiovisual, entretenimientos, etc.), en el marco de la diversidad y la desigualdad.

Se observa en las investigaciones del siglo XXI y varias de fines del siglo XX, tanto a nivel internacional como nacional, una preeminencia del punto de vista relacional para el análisis de lo juvenil, donde el y la joven son concebidos como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas y raciales. La juventud se piensa como un modo que tiene la sociedad y la cultura de hacer vivir una parte de la vida: es el modo de explicar, de dar sentido, de practicar, de habitar, ese espacio social de la experiencia desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales.

La opción de muchos investigadores por el plural juventudes se debe interpretar no como un neologismo banal sino como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud en el país, que sigue dirigiendo muchas de las políticas de intervención hacia el sector y que articula uno de los significados más reproducidos en torno a de los jóvenes invisibilizando la complejidad de sus vidas.

La irrupción de la problemática del sujeto produce, en las últimas décadas una reconceptualización de la categoría de individuo. Sujeto constituye un concepto mucho más complejo desde el cual es posible pensar al individuo sin caer en el dilema individuo-sociedad. Esto surge como consecuencia de caracterizar una dimensión propia del ser humano: lo Psíquico. En consecuencia, la categoría de sujeto ya no queda atrapada en ese recorte específico de lo individual, sino que sobre la base de lo individual (cuerpo) se extiende como subjetividad.

Naturaleza/Cultura

Marcelo Viñar (2013) plantea que no hay adolescencia estudiada como tal sino inserta en el marco societario en que se desarrolla y transita. Y no se trata de desatender las aparentes invariables biológicas de la irrupción pubertaria neurológicamente programada que desencadenan la explosión hormonal, sino cuestionar una causalidad lineal determinista, entendida como *anterioridad* o primacía biológica sobre la cultura. Se trata más bien de entender lo hormonal puberal como gatillo que dispara un trabajo mental inédito, que cada grupo individuo y grupo humano deben transitar, tramitar o resolver: “La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de

transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad” (Viñar, 2013: 22).

Pensar la adolescencia hoy, es pensarla en condiciones contemporáneas con prácticas sociales dispersas, que hacen imposible una categorización unificante. Es decir, la adolescencia debe ser pensada en función de las marcas particulares que estampan los ideales socioculturales de cada época, pero, además, resulta necesario considerar la heterogeneidad que presenta la adolescencia en los tiempos posmodernos, en el contexto de los países latinoamericanos.

Múltiples, diversas, las adolescencias se ramifican en función de la extracción socio-económica, el lugar de residencia, o la tribu que conforma el grupo de pertenencia o de referencia. Desde esta perspectiva, la adolescencia no constituye un concepto universal a-histórico, sino que resulta categorizada y problematizada según los discursos de época. Dado que la cultura produce configuraciones subjetivas mayoritariamente congruentes con sus propuestas identificatorias, sus ideales y sus prohibiciones, también los adolescentes personifican el dicho cultural, acerca de quiénes son y cómo deben ser.

No hay una noción unitaria y genérica, siempre hay una pluralidad de adolescencias y debiera estudiarse en la diversidad de contrastes, siempre desde lo singular e inédito, más allá de regularidades observables.

Construcción del objeto desde el psicoanálisis

Adolescencia no es un concepto psicoanalítico. Freud, en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), señala dos rasgos fundamentales de la metamorfosis adolescente: el doblegamiento de las fantasías incestuosas infantiles y el desasimio de la autoridad parental. Procesos íntimamente entrelazados y solidarios con la salida exogámica.

D. Winnicott considera la inmadurez como un rasgo esencial de salud en la adolescencia, que sólo se cura con la maduración que el paso del tiempo conlleva.

Los adolescentes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse a tientas hacia su condición de adulto. El crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador (Winnicott, 1971: 49).

En tanto ofrece condiciones adecuadas para que el proceso de estructuración psíquica se lleve a cabo y llegue a buen puerto.

Con la pubertad, el cuerpo cambia, se desarrollan los caracteres sexuales primarios, secundarios y se accede a una nueva función, la reproducción sexuada. La irrupción pulsional fuerza a un “reordenamiento”, en palabras de Freud, de la “vida sexual infantil a su conformación normal definitiva” (Freud, 1905). Es decir, se impone, como necesaria, la constitución de una nueva imagen corporal que lo unifique y le permita al sujeto reconocerse en ese nuevo cuerpo, en el encuentro con otro cuerpo de un modo nuevo; “toda esta transformación impone al sujeto el trabajo de dar nuevos sentidos simbólicos a aquello que emerge en el orden corporal” (Farrés *et al.*, 2008), es decir, la construcción de una posición sexual. Las pulsiones parciales se subordinan al primado genital como zona erógena, y cooperan para alcanzar la nueva meta sexual, en la cual el logro del placer se pone al servicio de la reproducción. Se entrelazan la corriente sensual y tierna hacia el objeto.

Esta metamorfosis, conjuntamente con la reactivación del Complejo de Edipo, hacen imperiosa la necesidad de desligarse de los primeros objetos de amor y satisfacción pulsional, para acceder a nuevos objetos de satisfacción, con características exogámicas. La elección de objeto se consume primero en la representación; se despliega en el espacio de juego de las fantasías. El adolescente deberá “(...) dobligar y desestimar las fantasías claramente incestuosas”.² La interdicción del incesto posibilitará el acceso a nuevos objetos de amor y satisfacción pulsional.

Freud señala que, durante la adolescencia se “consume uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos”,³ “el desasimiento de la autoridad parental”, a través de la puesta en juego de la confrontación generacional.

La adolescencia implica un proceso de acomodación en relación al cuerpo, los otros y los ideales. La puesta en historia de los tiempos de la infancia le servirá al joven en el armado de su proyecto identificadorio. Desde el universo conceptual de Piera Aulagnier, el yo será el encargado del constante trabajo de historización y de interpretación del proyecto identificadorio. El yo debe construir una versión de su historia libidinal e identificadoria (...) a su vez tiene que anclar en una historia que sustituya ese tiempo anterior a su existencia por una reconstrucción que le dé una oportunidad de encontrar una causalidad a su condición de ser,

² Freud, S. (1905), *Tres ensayos de teoría sexual*, Tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu.

³ *Idem.*

que de razón de su presente y le haga posible pensar en un eventual futuro (Aulagnier, 1986: 89).

Investigar las adolescencias con el psicoanálisis

Considerar al psicoanálisis como herramienta teórica posibilita el análisis y la interpretación de fenómenos que estudian otras disciplinas. Sabemos que no hay campo de fenómenos puro, que dicho campo es recortado por los conceptos que ordenan la experiencia y nos permiten ubicarnos en ella; describimos un cierto campo de fenómenos; lo ordenamos con conceptos previos que se van precisando y modificando con la investigación; la experiencia produce nuevas preguntas, puntos de tensión entre lo conocido y lo novedoso; cuando los conceptos no encajan o encuentran sus límites hay que modificarlos, o encontrar las condiciones de su aplicabilidad y de su verificación.

La investigación analítica no puede prescindir de la interpretación que permite diferenciar enunciado y enunciación y encontrar en los dichos la marca del sujeto. Este es el punto crucial de la problemática de la investigación en psicoanálisis: cómo sostener la buena tensión entre lo singular del caso y la conceptualización que implica, necesariamente, pasar a un cierto grado de generalización. Cómo hacer para que, del detalle del caso, surja la estructura.

El psicoanálisis considera como premisa que el sujeto se construye en un mundo de intercambios en un espacio y tiempo determinados. La estructura discursiva de la cultura preexiste al sujeto, el cual quedará atrapado en la cadena simbólica. En este sentido, la adolescencia puede pensarse como una construcción social que cada sujeto elaborará desde el real biológico puberal. La estructuración adolescente implica una ensambladura entre lo invariante y lo variante. Lo invariante alude a fenómenos o conflictos de orden universal: irrupción puberal, encuentro con el segundo despertar sexual, asunción de sexo, tránsito de la endogamia a la exogamia, etc. Lo variante implica las vicisitudes del orden de lo singular: se trata de cómo cada adolescente realiza ese tránsito, situación que se refiere a la historia única de ese individuo en el espacio y tiempo histórico y cultural que le toca vivir.

A modo de cierre, dejamos las invariantes que son tales porque se repiten y se atribuyen a la edad y al tumulto hormonal que las provoca, si bien el dato cronológico no deja de importar. Lo esencial es considerar los procesos adolescentes como construcción cultural y psicológica, donde lo que nos interesa es el modo singular de respuesta, invención, inscripción y elaboración psíquica de cómo un cuerpo fisiológico desata un cuerpo fantasmático, en determinadas construcciones históricas.

Bibliografía

- Aulagnier, P (1986), *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Córdova, N (2008), “Adolescencia. Sobre la historia, etimología y significados del término”, en: Ficha n.º 2 de la Cátedra II de Psicología evolutiva, Carrera de Psicología, UBA.
- Díaz, G. y Hillert, R. (1998), *El tren de los adolescentes*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Dolto, F. (1990), *La causa adolescente*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Farrés, M. E. (2008), “Subjetividad adolescente y tecnología”, en: Meler I. (Presidencia), *Subjetividad, salud mental y cambio social. Debates teóricos y prácticas psicológicas*. Trabajo presentado y publicado en el XI Congreso Metropolitano de Psicología, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA). Buenos Aires, Argentina.
- Freud, S. (1905), *Tres ensayos de teoría sexual*, Tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Levín, A. (2008), “La Clínica y el tiempo. ¿Proceso o travesía?”, Ponencia en *II Congreso Interno y XXIII Symposium de la AEAPG: Tiempos plurales: destiempos clínicos*.
- Margulis, M. (1996), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aire, Biblos.
- Ortega, A. (2000), “Problemática del amor. Inicio de las relaciones sexuales”, en: *Clínica Psicoanalítica con adolescentes*, Buenos Aires, Homo Sapiens, pp. 47-88.
- Rother Hornstein, M. C. (2006), *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires, Paidós.
- Viñar, M. (2013), *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*, Buenos Aires, Noveduc.
- Winnicott, D. (1971), *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.

**“Noticias del Astro”:
la teoría atómica de Lucrecio en
Los Premios de Julio Cortázar**

Yanina Paola Pascual¹

...cada uno trata de huir de sí mismo, mas incapaz a todas luces de evitar de hecho a su yo, se aferra muy enojado a sí mismo y se odia, por cuanto no capta, enfermo como está, la causa de su dolencia; si a ésta la descubriese debidamente, abandonando cualquier otro cometido, se afanaría antes que nada en conocer la naturaleza del universo, ya que se pone en litigio no la situación de una hora, sino la situación de la eternidad donde se incluye todo el tiempo que resta después de la muerte en que los hombres deben perdurar.

Lucrecio

[trad. Roca Melia, 1990:222]

Si bien *Los premios* (1968), la primera novela de Julio Cortázar, no nombra entre sus páginas a Lucrecio, el autor latino que escribiera *De rerum natura* en el siglo I a.C., es posible considerar la posibilidad de que algunos de sus conceptos más importantes atraviesan la totalidad de la obra narrativa del autor argentino. Por otra parte, investigaciones recientes de la crítica especializada nos han revelado datos acerca de la pervivencia de Lucrecio en la literatura moderna y contemporánea, así como también de otros autores considerados clásicos (Florio, 1999: 49-58).

En este trabajo, nos proponemos rastrear ciertos postulados centrales del poema de Lucrecio en el texto literario de Cortázar; dado la extensión que supone explorar en profundidad los escritos de ambos autores, nuestro análisis constituye un recorte que abarca sólo algunos ejemplos en relación a la teoría atómica propuesta en el poema narrativo.

¹ Universidad nacional del Sur, correo electrónico: yaninapascual1975@gmail.com.

De esta forma, abordaremos el aspecto antes mencionado en las diferentes partes que componen *Los Premios*: “Prólogo”, “Primer día”, “Segundo día” y “Tercer día”, dejando de lado los extensos monólogos de Persio, uno de los personajes de la novela, y que pertenecen a esos mismos apartados. Si bien creemos que podrían leerse incluidos en la totalidad -en la forma en que fueron dispuestos dentro del texto-, su riqueza en cuanto a los temas de análisis propuestos sugiere que pueden ser leídos de forma independiente, ya que configuran un “dibujo” en sí mismo, del tipo de estructura que buscaría el mismo Persio en sus ansias de encontrar un orden. Sin embargo, no es posible aislar al personaje de la obra; Persio forma parte del entramado de la escritura, sus pensamientos y su accionar cumplen un rol dentro de la ficción, y por esto se hará referencia a él en tanto personaje, y se dejará el análisis pormenorizado de su “teoría” para un trabajo de investigación futuro.

“Algo que está en el aire”: el *London*, el *Malcom* y la teoría atómica de Lucrecio.

El punto de partida en la novela de Cortázar son unos billetes de la lotería “turística”, que han sido vendidos a un grupo de protagonistas elegidos por la señora de Rébora, de quien no se dice que papel juega dentro del relato, pero se comenta que pertenece a un grupo de damas en quienes el Estado vehiculiza la venta de la lotería; los “premiados” en el sorteo han ganado un viaje en un crucero con destino desconocido, y han sido citados en el bar *London* con el objetivo de que obtengan las indicaciones relativas a la partida. Se trata de esa gente “vulgar”, que reza el epígrafe con el que comienza la obra:² descriptos y agrupados según grupos sociales o “clases”, constituyen un conglomerado que se armará en función de una diversidad de relaciones, de hilos tendidos entre unos y otros, una constelación con sus propias particularidades. En ese bar, comparten sus expectativas respecto al viaje, intercambian opiniones, se conocen. Las dudas comienzan cuando quienes están al frente de la organización del crucero no dan mayores precisiones ni del nombre del barco, ni del destino. Sumado a esto, pronto son obligados a subir a unos autos y llevados en plena oscuridad de la noche al lugar de embarque, como si de una operación sospechosa se tratara. Ese es el principio de una

² La novela comienza con el siguiente epígrafe perteneciente a *El idiota* de Dostoievski: “¿Qué hace un autor con la gente vulgar, absolutamente vulgar, ¿cómo ponerla ante sus lectores y cómo volverla interesante? Es imposible dejarla siempre fuera de la ficción, pues la gente vulgar es en todos los momentos la llave y el punto esencial en la cadena de asuntos humanos; si la suprimimos se pierde toda probabilidad de verdad”.

cantidad acumulada de misterios que alcanzará su punto cúlmine con la prohibición, una vez en viaje, de subir a popa. El misterio permanecerá a lo largo de todo el libro y cerca del final se resolverá de manera imprevista para personajes y lectores.

¿Por qué decimos que aparece entrevista en el texto literario de Cortázar la teoría de Lucrecio de los átomos? ¿Cuál es esta teoría y cuáles sus principios fundamentales? Sólo me será posible describir sucintamente las ideas de este autor, que fueron plasmadas y desarrolladas en seis tomos; será suficiente, sin embargo, para intentar comprender la relación que sus afirmaciones acerca del universo tienen con *Los Premios*.

Sostiene Lucrecio que el universo está formado por materia y vacío. Esta materia está constituida por átomos, “cuerpos generadores, semillas de las cosas” o bien “cuerpos primeros porque de ellos como de primeros elementos proceden todos” (Lucrecio, 1990: 103). Los átomos se agrupan luego formando tanto los cuerpos humanos como las cosas sin vida. De este modo, y a través de extensas argumentaciones y ejemplos, descarta que los dioses tengan alguna implicancia en la creación del mundo y de los sucesos cotidianos o asombrosos, y, por lo tanto, “nada puede ser engendrado de la nada por acción divina” (Lucrecio, 1990: 106). Afirma Lucrecio que del mismo modo que se juntan los átomos, se disuelve tal conexión en el momento de la muerte. Existe por lo tanto un movimiento continuo de átomos juntándose y disgregándose, la naturaleza surgiendo y volviendo nuevamente al principio, ciclo de la materia que deja fuera la intervención de los dioses en el proceso creador de la vida. La otra conclusión interesante, es que no hay por qué temer a la muerte, porque nada nos sucede luego que termina nuestro ciclo vital. Nuestros átomos se disgregan para volver a formar nuevas configuraciones de átomos que constituirán nuevos cuerpos. Así, “la naturaleza se sirve de un ser para alimentar a otro y no permite que cosa alguna sea engendada sino aprovechando la muerte de otra” (Lucrecio, 1990: 110). La materia es eterna, nosotros no.

El otro elemento que compone el universo, es el vacío. No sólo de materia está hecho el mundo, sino que debe existir alguna cosa que permita el movimiento de los cuerpos, de los conjuntos de átomos: el vacío está tanto dentro de los cuerpos como fuera, ofreciendo resistencia (Lucrecio, 1990: 112).

La otra cuestión que describe Lucrecio en su libro y que resulta de suma importancia es la del movimiento. Afirma Lucrecio que las “semillas” o “elementos primeros” a los que llamamos átomos se hallan continuamente en movimiento; esto ocurre de arriba hacia abajo, por efecto de la gravedad, y a causa de su choque con otros átomos. ¿Cómo es posible que suceda esto, si es que se mueven en línea recta hacia abajo? ¿Cómo podrían chocarse? Lucrecio desarrolla entonces la teoría del *clinamen* o desviación de los átomos. Estos al caer

van corriéndose de la vertical y eso produce que puedan colisionar con otros átomos que también se desvían. De esta forma se produce su combinación (Lucrecio, 1990: 148). Lo que resulta interesante de esta concepción, es la capacidad que le otorga al hombre de elegir su destino: si las combinaciones de átomos son azarosas y dependen de sus movimientos, si hay multitud de combinaciones posibles (no infinitas), lo que pueda suceder no es previsible, no hay un destino fijado. Lo mismo sucede no ya a nivel de los átomos, sino de las personas:

Finalmente, si todo movimiento está siempre encadenado con otro, y siempre de un movimiento antiguo surge uno nuevo, según un orden establecido, ni los átomos al desviarse producen un principio de movimiento espontáneo que rompa las leyes del destino a fin de que una causa no se enlace con otra en sucesión infinita ¿de dónde les viene a los vivientes esta voluntad libre aquí en la tierra? ¿de dónde procede, digo yo, esa voluntad arrancada a los hados por la que cada cual nos dirigimos a donde nos conduce el placer, y asimismo, desviamos nuestros movimientos, pero no en un instante determinado ni en un punto fijo del espacio, sino donde nos lo indica nuestro espíritu? Pues, sin duda, para estos actos la propia voluntad da a cada cual el principio de la moción, y por ella los movimientos se propagan por los miembros (Lucrecio, 1990: 150).

Volvamos a Cortázar. ¿Sería posible pensar que el denso tejido de hilos diversos, tramado a partir del entrecruzamiento y entrechocar de seres presentes en el *London*, un momento antes de partir en un viaje sin destino fijado, se configura en la escritura como un cuerpo, y cada uno de esos seres se integra a él como los átomos de los que habla Lucrecio? Si buscamos vestigios de esta posibilidad en el texto, nos encontramos con varios personajes que intentan dar nombre a esa figura, a ese “cuerpo” que intuyen verdadero, si bien la apariencia es de desorden y digresión. El primero de ellos es López, profesor de castellano, que tratando de entender lo que sucede en el *London*, en ese conglomerado de gente que se reúne sin saber bien qué es lo que les espera, razona —a través de la voz del narrador— que:

Sólo una larga costumbre porteña —por no decir más, por no ponerse metafísico— podía aceptar como razonable el espectáculo que lo rodeaba e incluía. La más caótica hipótesis del caos no resistía la presencia de ese entrevero a treinta y tres grados a la sombra, esas direcciones, marchas y contramarchas, sombreros y portafolios, vigilantes y Razón quinta, colectivos y cerveza, todo metido en cada fracción de tiempo y cambiando vertiginosamente a la fracción siguiente (Cortázar, 1968: 16-17).

No sólo se intenta dar un orden que parece imposible a ese conjunto de personas de diversas hablas y procedencias, sino que vemos aquí plasmado el tiempo en su continuidad, y el

movimiento de la materia del que hablábamos anteriormente. Cada átomo de ese cuerpo está en continuo movimiento, el momento es efímero, no existe una configuración fija de ese grupo, sino que cambia constantemente. Se busca fijar lo que no puede ser fijado, la cohesión dentro del caos. Tenemos aquí entonces, el “cuerpo” integrado por átomos que conforman ese conjunto de seres por un lado, y el perpetuo movimiento de las cosas dentro del universo, por otro. Ambos aspectos están presentes en *Los premios*.

Ese movimiento sin fin genera que la percepción de las cosas no presente cortes, no se sepa dónde empiezan y dónde terminan; a su vez, ya no distinguimos en el conjunto las partículas individuales, ni cómo son sus combinaciones: “Ya no había demasiada diferencia entre el bar y la calle; por la Avenida bajaba y subía ahora una muchedumbre compacta con paquetes y diarios y portafolios, sobre todo portafolios de tantos colores y tamaños” (Cortázar, 1968: 21).

La aparición de Persio, corrector de pruebas en Kraft, invitado de Claudia y Jorge, su hijo, y afectuosamente cercano a éste último, introduce una reflexión a otro nivel por parte de un personaje: Persio intentará encontrar, a lo largo del viaje, una unidad, un dibujo, una figura que agrupe al conjunto de los “elementos” o individuos que asisten a ese encuentro organizado por la Magenta Star. Sus inquietudes y la búsqueda de certezas es lo que él llamará “frente de ataque”: un intento de hallar significados a lo que parece lineal y de un solo sentido: “Aquí, por ejemplo, los elementos significativos pululan. Cada mesa, cada corbata. Veo como un proyecto de orden en este terrible desorden. Me pregunto qué va a resultar” (Cortázar, 1968: 29). Cabe destacar que el “ver” será de ahora en adelante en la novela de Cortázar y en el discurso de Persio de fundamental importancia, y también para este análisis, dado su valor —el de la percepción por medio de los sentidos en general— dentro del pensamiento de Lucrecio. Este aspecto será retomado más adelante.

Persio intenta alcanzar una visión de totalidad; aporta un punto de vista desde un nivel superior al resto de los pasajeros; intenta, de algún modo y de acuerdo a sus palabras, encontrar un plan, un ordenamiento que pueda aplicarse al aparente caos del *Malcom*. Una aparente organización conformada a partir de individualidades, semejante a los átomos de los que habla Lucrecio, yace a la espera de ser descubierto: Persio lo adivina, lo presiente, y lo comenta en una conversación con Claudia:

—¿No le parece, Claudia, como si al emprender una actividad cualquiera renunciarámos a algo de lo que somos para integrarnos en una máquina casi siempre desconocida, un ciempiés en el que seremos apenas un anillo y un par de pedos, en el sentido locomotor del término? (Cortázar, 1968: 43).

—Es bien sabido que un grupo es más y a la vez menos que la suma de sus componentes. Lo que me gustaría averiguar, si pudiera colocarme dentro y fuera de ese grupo —y creo que se puede— es si el ciempiés humano responde a algo más que el azar en su disolución; si es una figura, en un sentido mágico, y si esa figura es capaz de moverse bajo ciertas circunstancias en planos más esenciales que los de sus miembros aislados. Uf (Cortázar, 1968: 43).

Persio se refiere a ese conjunto de elementos como “máquina”, que además es un término cuyo sentido incluye la idea de movimiento, de engranaje, de mecanismo. Lo mismo sucede con “ciempiés”, conformado por una unión de anillos iguales. Repetidamente aparecerán en el texto, ya sea en boca de Persio, del narrador, o de otros personajes, sustantivos colectivos, palabras cuyo sentido alude al conjunto, términos que definen un grupo conformado por diferentes elementos. Se podría entonces pensar que allí se hace presente Lucrecio con su teoría atómica.

Aparece aquí otro tema importante: el azar. Como ya ha sido referido, el destino no se muestra como producto de seres divinos o de una inteligencia superior, sino que es una sucesión de causas y efectos, o simplemente, la casualidad. Recordemos aquí lo que Lucrecio planteaba acerca de la voluntad que le cabe a cada persona, el libre albedrío, posible gracias a que no existe una disposición universal que determine el destino de todos, sino una suma de acontecimientos cuya ocurrencia tiene más que ver con decisiones individuales. Se pregunta nuestro pensador cuál es la causa del movimiento de las figuras que entrevé, ya sea ciempiés, máquina, o constelación:

Cuando miramos una constelación —dijo Persio— tenemos algo así como una seguridad de que el acorde, el ritmo que une sus estrellas, y que ponemos nosotros, claro, pero que ponemos porque también allí pasa algo que determina ese acorde, es más hondo, más sustancial que la presencia aislada de sus estrellas. ¿No ha notado que las estrellas sueltas, las pobres que no alcanzan a integrarse en una constelación, parecen insignificantes al lado de esa escritura indescifrable? (Cortázar, 1968: 44).

También hay lugar para los elementos aislados, esas estrellas sueltas que no alcanzarán jamás a participar del “ritmo” que agrupa a los individuos. Ese ritmo que Persio se propone encontrar, sería capaz de otorgar, presumiblemente, un sentido a la fauna que se reúne en el London, diversidad de destinos y procedencias, producto sólo de coincidencias fortuitas.

No es el único personaje que presume un orden superior a los hechos que se suceden entre ellos; antes de abordar el barco, la salida intempestiva del *London* rodeada de un clima de

misterio, la confesión del inspector acerca de los posibles cambios imprevistos genera malestar en los protagonistas del crucero y la sensación de un acontecimiento propiamente surrealista, que también sugiere la idea de una figura:

“No es como un sueño, sería demasiado fácil —pensó Paula— Raúl diría que es más bien como un dibujo, un dibujo...”
 —¿un dibujo cómo? —preguntó.
 —¿Cómo un dibujo cómo? —dijo Raúl.
 —Vos dirías que todo esto es más bien como un dibujo...
 —Anamórfico, burra. Sí, es un poco eso. De modo que ni siquiera se sabe en qué buque nos meten (Cortázar, 1968: 59).

Paula y Raúl aparentan ser una pareja común, aunque luego se descubrirá que sólo son buenos amigos. Con rasgos de cultura más elevados que el promedio, observadores, críticos y con capacidad para elaborar conceptos más sólidos acerca de lo que está pasando, se divierten a costa de las familias a su juicio un tanto vulgares que coinciden con ellos en el barco, y ya se han dado cuenta del grupo variado y desopilante que se ha formado, así como de lo misterioso del destino al que se dirigen. El otro protagonista que parece entender perfectamente lo que sucede y resumirlo en una compleja metáfora es Jorge, el hijo pequeño de Claudia, curioso e imaginativo: “Parece el tren fantasma [...]. Te metés adentro y pasan toda clase de cosas, te anda una araña peluda por la cara, hay esqueletos que bailan... (Cortázar, 1968: 59).

La última figura que utiliza Persio para denominar al grupo nos regresa a la idea de cambio y movimiento constante de la materia de Lucrecio:

No somos la gran rosa de la catedral gótica sino la instantánea y efímera petrificación de la rosa del caleidoscopio. Pero antes de ceder y deshojarse ante una nueva rotación caprichosa, ¿qué juegos se jugarán entre nosotros, ¿cómo se combinarán los colores fríos y los cálidos, los lunáticos y los mercuriales, los humores y los temperamentos? (Cortázar, 1968: 44).

Esta consideración final del observador astral del *Malcom* introduce, además de la cuestión del movimiento y del azar ya abordados, otras dos cuestiones importantes: el tema del tiempo, cómo lo consideramos —que nos lleva otra vez a Lucrecio—, y la consideración de la variedad de formas atómicas, tema que no abordaremos aquí en profundidad.

A modo de conclusión

Creemos haber recorrido *Los premios* sólo en parte, dada la cantidad no infinita pero sí profusa de situaciones que podrían responder a algunos de los planteos de Lucrecio en su *De rerum natura*. En este trabajo, que constituye un puntal inicial en la investigación sobre la relación entre la obra de Lucrecio y la literatura de Cortázar, nos ocupamos de la teoría atómica, que postula la existencia de átomos y vacío; otros aspectos de la teoría de Lucrecio se hallan en estudio en relación con la obra de Cortázar, y más precisamente, con *Los premios*: la variabilidad de las formas atómicas, el tiempo como continuidad y producto de la percepción del hombre, el azar y la casualidad como determinantes de los destinos del hombre, la percepción de las cosas a través de los sentidos, sobre todo en lo que respecta al sentido de la vista, muy presente en Cortázar. Asimismo, el movimiento, siempre el movimiento, y el cambio, como factores esenciales que rigen el universo. La teoría atómica y su presencia en el texto citado se ha nutrido de algunos ejemplos que no bastan para describir el problema objeto de este análisis en forma total, pero constituyen una parcialidad que quizá abra nuevas puertas a un autor sobre el cual los estudios son escasos y que no ha sido valorado en su justa medida. A lo mejor, como dice Persio en la novela cortazariana, es más fácil ver que contar lo que se ha visto (Cortázar, 1968: 42). Consideramos que esta humilde lectura puede constituir un primer acercamiento a la obra de este gran autor latino.

Bibliografía

- Cortázar, J. (1968), *Los Premios*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Florio, R. (1999), “Memoria, epopeya antigua, narrativa contemporánea”, en: Álvarez Morán, M. C. y Iglesias Montiel, R. M. (coords.), *Contemporaneidad de los clásicos en el umbral del tercer milenio: actas del congreso internacional de los clásicos. La tradición grecolatina ante el siglo XXI*, (La Habana, 1 a 5 de diciembre de 1998), pp. 49-58.
- Roca Melia, I. (ed.) (1990), *Lucrecio, T. C., La Naturaleza*, Madrid, Akal.

La práctica y la comunicación de la arqueología: nuevos problemas y perspectivas futuras

María Alejandra Pupio¹, Hernán Perriere², Cecilia Simon²,
Eunice Canclini², Giulietta Piantoni³, Ana Clara Denis²

En el marco del proyecto de investigación “Cazadores recolectores del sudoeste bonaerense. Arqueología e historia de las investigaciones” se desarrollan dos líneas de trabajo vinculadas a la historia de la arqueología y a la comunicación pública de esta ciencia. La primera propone una mirada de la historia disciplinar que incluye el análisis de sus prácticas y su popularización, entendiendo que la ciencia es una empresa colectiva, cuyos supuestos son interpelados y requeridos por las comunidades locales, con distintos grados de tensión o conflicto. Una perspectiva cooperativa de la investigación conduce a ampliar su estudio más allá de las publicaciones y los marcos teóricos metodológicos. En ese sentido, la perspectiva histórica de este enfoque permitirá generar un cuadro diacrónico de la práctica de la arqueología en los siglos XIX y XX, con especial foco en la provincia de Buenos Aires, pero también incorporando otros espacios socioterritoriales como los Territorios Nacionales.

La historia de la arqueología se desarrolló en la Argentina de forma sistemática desde la década de 1980, escrita principalmente por arqueólogos. En estas historias se privilegiaron como fuentes las publicaciones de los investigadores y en menor medida la documentación

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina/CIC, correo electrónico: mapupio@uns.edu.ar.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: hernanperriere@hotmail.com, cecis9156@hotmail.com, eunicecanclini@gmail.com, acdenis95@gmail.com.

³ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina /UNR/CONICET, correo electrónico: piantonigiulietta@gmail.com.

inedita existente en archivos universitarios. Esto dio como resultado una historia de la disciplina centrada en la trayectoria de profesores, generalmente de institutos de investigación de Buenos Aires, La Plata y Córdoba. Las explicaciones proponían un relato del devenir científico desde fines del siglo XIX a través de períodos o etapas que se sucedían con interrupciones y continuidades. Los distintos autores que abordaron la historia de la arqueología argentina difieren en el tipo de acercamiento histórico y, en consecuencia, no han utilizado los mismos criterios para señalar las discontinuidades que por otro lado les sirvieron para definir los diferentes períodos y etapas en la historia de la disciplina. Estas periodizaciones son ordenamientos secuenciales de clasificaciones temporales que se articulan por continuidades y discontinuidades entre lapsos y períodos (Guber, 2009: 3-28).

Desde los primeros intentos de historizar la arqueología argentina se sucedieron distintas propuestas (Fernández, 1979-1980; Orquera, 1987: 333-413). Entre ellas se destaca el análisis historiográfico de Gustavo Politis sobre los estudios de la Región Pampeana en el que organizó la producción arqueológica en torno a problemáticas y métodos que estarían mostrando lapsos en los cuales se notaba un paradigma predominante (1880-1912 y 1950-1970) y otros en los cuales cada investigador utilizaba un grupo de métodos, modelos y conceptos diferentes (Politis, 1988: 59-107). En este sentido, tal como señaló Irina Podgorny fue uno de los primeros trabajos que planteó la historia de la arqueología teniendo en cuenta las reglas de los actores en la definición de la disciplina (Podgorny, 1993).

Por otro lado cabe resaltar un conjunto de trabajos en el campo de la arqueología y la antropología, en cuyas periodizaciones se evidenciaba que los períodos disciplinarios eran coextensivos con los de la gestión política nacional argentina (Madrazo, 1985: 13-56; Guber, 2009: 3-28). Fueron trabajos que centraron su atención en la relación entre el desarrollo teórico disciplinar y el contexto político, considerando que la historia de la arqueología reflejaba las características de la vida política nacional como consecuencia de cambios políticos extremos. Entre ellos se destacaron los de Bartolomé (1980: 207-215), Boschín (1991-1992: 111-144), Boschín y Llamazares (1986: 101-156), Garbulsky (2000: 11-48), González (1991-1992: 91-110), Madrazo (1985: 13-56), Politis (1992: 70-87; 1995: 197-235), Ramundo (2010) y Ratier y Ringuelet (1997: 10-23). Con estas periodizaciones se produjo una fusión del tiempo político nacional con el tiempo académico de la antropología, con una perspectiva teleológica de la disciplina y una idea del progreso lineal de la ciencia. Esto impuso un ordenamiento que abarcó desde los inicios hasta el presente, pasando por momentos “retardatarios” y otros de “transición” (Guber, 2009: 3-28; Podgorny, 1993).

Una década más tarde se inició en la Argentina una nueva corriente desde la perspectiva de la historia de la ciencia en el marco de lo que Peter Burke denomina “giro epistemológico”

(2017). En este contexto las investigaciones pioneras de Irina Podgorny dieron lugar a una importante línea de investigaciones, que hoy se encuentra diversificada en períodos, áreas y focos diferentes. Los trabajos tuvieron como eje de indagación la práctica de los espacios de saber científico a fines del siglo XIX y principios del XX y mostraron que el desarrollo de disciplinas tales como la arqueología y la paleontología reposaron en el tendido de una red de corresponsales y proveedores de datos, objetos e información. Además de hacer visible el carácter colectivo y cooperativo del trabajo científico —como trama y red en lugar del individuo—, estas publicaciones exhibieron la forma en que se van estructurando espacios del saber geográficamente diferenciados, como el campo y el laboratorio/museo. Una historia de la arqueología en este sentido permite comprender los movimientos de resistencia a la profesionalización de las ciencias y de reclamo en la participación, ya que considera la totalidad de actores sociales y espacios de producción de saberes científicos. Esto permite registrar las reivindicaciones de sectores en las que se superponen argumentos científicos y políticos, prefigurando el esquema argumental de los movimientos más recientes a partir de la década de 1960: participación en la construcción y democratización del saber. Es por eso que resulta relevante una historia disciplinar que tenga en cuenta la variedad de situaciones que participan de su construcción. A partir de estas perspectivas surgen nuevos problemas que se relacionan con los modos en que se negocian las demarcaciones entre los saberes de la academia y los saberes populares, su carácter inestable y los conflictos propios de estas fronteras (Gieryn, 1983: 781-795).

En este sentido los estudios sobre historia de la arqueología entre fines de siglo XIX y primera mitad del siglo XX incluyen cuestiones vinculadas a *quiénes, dónde y cómo* se produjo el conocimiento científico. De esta manera, la propuesta aquí presentada se constituye a través del estudio de tres aspectos, como son los agentes involucrados en su práctica, los espacios del saber y la trayectoria de los objetos epistémicos.⁴ Respecto al primer tema, se propuso reconstruir las relaciones entre las prácticas profesionales y las de los científicos vocacionales, lo que ha permitido comprender que aún en el siglo XX las fronteras entre estos actores fueron más tenues de lo que se suele reconocer (Pupio, 2005: 205-229). Así se pudieron reconstruir las biografías sociales de *amateurs*, sus redes de relaciones locales y nacionales y

⁴ De acuerdo con Rheinberger (1997) este concepto hace referencia a entidades materiales, estructuras físicas o reacciones químicas que constituyen objetos de indagación. Como tales, no son cosas simples para ver y, tal como señaló Bruno Latour, sus características son dadas en la acción. Por eso, el objeto nuevo es definido en el momento de su emergencia y no se lo puede explicar mejor que repitiendo la lista de sus acciones constitutivas (Latour, 1988).

su vinculación con los arqueólogos profesionales. Los objetos analizados, resultado de la práctica de la arqueología, transitaron en los términos de Galison, por zonas de intercambio, en la intersección de mundos sociales diversos como los de los aficionados y los de los profesionales (Galison, 1997). El estudio de esos espacios debe tener en cuenta el intercambio de bienes y acciones, la circulación de información, de protocolos comunes y un lenguaje de contacto que permitiera unir esos mundos fronterizos y garantizar el viaje de esos conocimientos y objetos.⁵

Pero, por otro lado, esta perspectiva de análisis nos permite reconocer la topografía del conocimiento arqueológico definido especialmente en la primera mitad del siglo XX (Naylor, 2005: 1-12; Livingstone, 1995: 5-34). En este sentido, al observar las prácticas de creación y gestión de museos en ciudades de provincias y Territorios Nacionales en la primera mitad del siglo XX, comienza a delinearse un mapa complejo de organismos de carácter público, estatales o privados, que estuvieron destinados a contener un conjunto de bienes históricos, arqueológicos, paleontológicos, naturales o artísticos para su investigación, exposición y popularización. Estas instituciones constituyeron un territorio de contacto entre el espacio local, provincial y nacional, a través de redes de intercambio de saberes, objetos y personas que articularon un lenguaje común que permitió compartir las técnicas museográficas en un campo disciplinar cuya formación experta estaba escasamente institucionalizada. En este sentido se han analizado las trayectorias de algunos agentes y las redes establecidas para conformar los saberes técnicos que requerían estos espacios en la provincia de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Río Negro durante la primera mitad del siglo XX.⁶

⁵ Para ello, esta línea de trabajo sigue los estudios de Steven Shapin y Bruno Latour. Cfr. Shapin (1988: 373-404); Shapin (1998: 5-12); Latour (1988: 19-68).

⁶ Se debe tener en cuenta la condición de Territorio Nacional de las jurisdicciones analizadas dado que estas entidades jurídicas constituyen circunscripciones geográfico-administrativas carentes de autonomía y con directa dependencia al poder central. Si bien el análisis se centra en el Territorio Nacional de Río Negro en particular, entran en circulación profesionales y amateurs de otros espacios territorianos en la formación de redes de interacción.

En la Argentina, estas historias se complejizan en el siglo XX, entre otras cosas por la expansión territorial del concepto museo y su articulación con prácticas locales y políticas provinciales y nacionales. En la búsqueda de comprender la forma en que la producción de conocimiento en la “periferia” del mundo científico y metropolitano se constituyó en saberes museográficos y como tales en saberes estatales, es que analizamos cuáles fueron las modalidades que adoptaron las políticas públicas respecto a los museos en el territorio nacional.

Respecto al *cómo*, los materiales analizados permiten por un lado avanzar en el estudio de los dispositivos visuales y la constitución de las evidencias científicas (Simon, 2017).⁷ La producción y circulación de conocimientos científicos se inserta en una red de agentes y problemas que se vuelven visibles a través del análisis de nuevas categorías. Los saberes, en tanto dispositivos visuales y materiales, dan cuenta de la incidencia de las acciones cotidianas mediadas por la materialidad y el estado de las tecnologías de la comunicación. Junto con eso, por su contenido representacional se inscriben en prácticas de comunicación que construyen sentidos desde su carácter visual. La producción y circulación de los mismos, implica la consideración de una diversidad de audiencias locales e internacionales, académicas y lego, permitiendo una aproximación al estudio de la popularización de los saberes científicos. En el mismo sentido, Latour (1988: 19-68) abrió una línea de investigación significativa acerca del viaje científico señalando que, en esta zona de intercambio tenía lugar la co-producción de las ciencias a través de diferentes culturas epistémicas. Para ello se requería simultáneamente de la producción de móviles inmutables. Esto es relevante para observar la aceptación de objetos que se transportaban como verdaderamente representativos de la cosa real. Estos articulaban la transferencia de información entre los espacios del campo y del gabinete.

Especialmente en el caso de la arqueología científica, la creación de estos móviles parece haber sido parte constitutiva de su desarrollo disciplinar. Recordemos que se trata de una ciencia que trabaja en la articulación de los espacios del campo, el laboratorio y los museos. La necesidad de registro de las acciones situadas por la vía del desarrollo de dispositivos visuales, implicó ya desde el siglo XIX la atención y cuidado por la creación y circulación de esos móviles. Asociado a esto se encontró el problema de la constitución de evidencias y las estrategias discursivas, técnicas y materiales para instalar esos dispositivos en contextos de

⁷ Ponencia presentada en el *IX Congreso internacional de teoría e historia de las artes y XVII Jornadas CAIA*. Buenos Aires.

controversia científica (Cohen, 1998: 83-93; 2011; Gamble and Kruszyinski, 2009: 461-475; Van Reybrouck, De Bont and Rock, 2009: 195-216).

Este trabajo comparativo es posible a partir de considerar a los aficionados y coleccionistas de museos como sujetos instalados en zonas grises tanto en lo que refiere a lo territorial como en lo disciplinar. Estos hombres y mujeres configuran lo que podríamos llamar puntos de intersección entre las definiciones más estrictas de intelectuales, expertos, aficionados, amateurs, burócratas del Estado. La ampliación del público consumidor de información científica, el crecimiento del turismo y la expansión del sistema educativo generaron en las ciudades del interior un conjunto de individuos que no solo eran un público entusiasmado para el consumo de las producciones científicas de las universidades, sino que constituyeron un grupo muy activo de producción del conocimiento de las ciencias naturales e históricas. De esta forma, maestros y periodistas fueron dos de las ocupaciones que más activamente participaron de la conformación de colecciones de objetos y documentales que conformaron los primeros repositorios de archivos y museos de ciudades de provincia y Territorios Nacionales. Esto estuvo también reforzado por un escenario de campos disciplinares pequeños, sin formación en carreras de grado específicas sobre museos.

Estos sujetos además de consumidores y productores de conocimiento, pasaron a ser agentes del Estado a partir de la fundación de diversos museos y conformaron redes y alianzas para compartir estrategias y definiciones en torno a sus funciones como comunicadores y popularizadores de estos saberes.

Asociado a estas ideas se destacan las acciones de la práctica disciplinar que, desde sus comienzos en el siglo XIX, dieron lugar al desarrollo de estrategias visuales y materiales para la circulación de saberes entre los públicos lego. Se visibilizan tanto local como internacionalmente proyectos asociados a la creación de parques paleontológicos, muestras museográficas y prensa gráfica que movilizaban y condensaban imágenes e ideas del pasado prehistórico y su patrimonio. Los estudios futuros proponen avanzar en el análisis de estas prácticas en la segunda mitad del siglo XX, para comprender la forma en que la participación ciudadana en la ciencia tomó a partir de la profesionalización de la arqueología dada por la creación de carreras específicas (La Plata y Buenos Aires) y la carrera de investigación del CONICET en 1958. Esto permitirá comprender los procesos de relaciones, tensiones y el papel que la disciplina ha dejado a los ciudadanos en la producción y circulación de los saberes arqueológicos. Especialmente, esto será estudiado para la arqueología de la región pampeana teniendo en cuenta el surgimiento de nuevos centros de investigación como fue la Universidad Nacional del Sur.

La segunda línea de trabajo, relativa a las relaciones establecidas entre el campo disciplinar, las escuelas, el patrimonio y los museos se desarrolla desde una perspectiva histórica, pero especialmente en el presente (Perriere, 2015). Esta línea de trabajo investiga el tratamiento del patrimonio histórico y arqueológico en escuelas secundarias de Bahía Blanca. La Legislación educativa en Argentina explicita claramente cómo una de las finalidades de la escuela secundaria es la preservación, el conocimiento y la valoración del patrimonio. La Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación n.º 13688 de la provincia de Buenos Aires afirman la necesidad de la preservación del patrimonio y la adquisición de conocimientos de los estudiantes en articulación con el patrimonio cultural, científico y tecnológico.

Una forma posible de acercamiento al patrimonio son los museos, estos pueden desempeñar al decir de García Canclini un papel significativo en la democratización de la cultura y en el cambio del concepto de cultura (García Canclini, 1990). Si bien los museos y las escuelas son instituciones con características diferenciadas, ambos son difusores del patrimonio cultural en gran escala. De esta forma, las visitas escolares a los museos convierten al patrimonio en un medio de comunicación activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos trabajos han debatido las relaciones posibles entre las escuelas y los museos considerando a ambas instituciones como lugares de enseñanza y de conocimiento aunque intervienen lógicas distintas en dicha construcción (Alderoqui, 1996; Alderoqui y Pedersoli, 2011; Tabaknam, 2001). Según el trabajo de campo realizado, todos los museos del partido de Bahía Blanca reciben visitas escolares de todos los niveles y modalidades educativas. Podemos afirmar que el público escolar es mayoritario y constante.

Como se dijo anteriormente, el equipo profundiza su mirada en los museos de Historia que exhiben el patrimonio histórico y arqueológico y en la apropiación que realizan del mismo los estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Bahía Blanca (Rockwell, 1997: 21-39; 2011). Estas experiencias educativas son analizadas desde un enfoque de investigación etnográfico. Al decir de Rockwell es en la cotidianidad escolar donde se expresan de manera más clara la apropiación que realizan los sujetos del patrimonio. El enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009) permite analizar las prácticas de los sujetos en las escuelas y su articulación con las trayectorias individuales que los docentes y estudiantes condensan en el tratamiento del pasado regional y nacional. Es en la cotidianidad de los procesos escolares y áulicos donde pueden materializarse las experiencias de las visitas a los museos, incluso poniendo en tensión la normativa educativa vigente. Especialmente se realizaron observaciones participantes en dos museos del partido de Bahía Blanca: el Museo y Archivo Histórico y el Museo Fortín Cuatros de General Daniel Cerri, también se observó el

tratamiento de las visitas en distintas escuelas secundarias, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes.

Además de estos aspectos orientados a la investigación, también se realizaron importantes trabajos de extensión universitaria con la finalidad de difundir las investigaciones académicas e intercambiar conocimientos y saberes con niñas, niños, adolescentes y docentes. Estos proyectos se desarrollaron desde el año 2009 en escuelas, museos y espacios comunitarios como bibliotecas populares. En todos ellos, se pone en juego la relación y participación de las comunidades locales en la producción de conocimientos.

Para finalizar, queremos destacar que una historia de la arqueología y de su comunicación pública como la propuesta aquí, brinda la posibilidad de considerar en el largo plazo las relaciones entre las fronteras epistemológicas del conocimiento, partiendo de reconocer que las mismas no son esenciales y definitivas, sino por el contrario zonas grises en las cuales se ponen de relieve prácticas de consenso y negociación para achicar o expandir los papeles de *quiénes* y en *dónde* pueden participar del mismo. Este tipo de estudios requiere discutir los *corpus* documentales necesarios para ampliar los problemas en torno a la historia de las ciencias y así reconocer nuevos agentes, lugares y públicos involucrados en su práctica, enriqueciendo la historiografía tradicional de la arqueología. La versatilidad de las fuentes y las problemáticas asociadas a su estudio, permiten reconocer y desarrollar trabajos interdisciplinarios, incorporando los aportes de otras ciencias e investigaciones histórico culturales. En este caso, algunos de los cuerpos de fuentes utilizados para su análisis incluyen los museos de ciudades de provincia y sus archivos administrativos, fotográficos y documentales, junto con sus exposiciones y sus áreas de reserva (Pupio y Piantoni, 2017: 31-54). También se consideran las diversas publicaciones periódicas y locales y la correspondencia de vecinos y funcionarios (Piantoni y Pupio, 2017; Pupio, 2013: 24-33). Por último, si bien el foco está puesto principalmente en la historia de la ciencia, confluyen en los estudios realizados en el marco de este proyecto, los estudios de la historia cultural, los saberes del Estado, y la antropología.

Bibliografía

- Alderoqui, S. (1996), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós.
Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011), *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*, Buenos Aires, Paidós.

- Bartolomé, L. (1980), “La Antropología en la Argentina: problemas y perspectivas”, en: *América Indígena*, vol. XL, n.º 2, pp. 207-215.
- Boschín, M. T. (1991-1992), “Historia de las investigaciones arqueológicas en Pampa y Patagonia”, en: *RUNA*, n.º XX, pp. 111-144.
- Boschín, M. T. y Llamazares, A. (1986), “La Escuela Histórico-Cultural como factor retardatario del desarrollo científico de la Arqueología argentina”, en: *Etnía*, n.º 32, pp. 101-156.
- Burke, P. (2017), *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*, Buenos Aires, Siglo XXI Ediciones.
- Cohen, C. (1998), “Charles Lyell and the Evidences of the Antiquity of Man”, en: *Geological Society*, Special Publications, vol. 143, pp. 83-93.
- Cohen, C. (2011), *La méthode de Zadig. La trace, le fossile, la preuve*, Paris, Seuil.
- Fernández, J. (1979-1980), *Historia de la Arqueología Argentina. Anales de Arqueología y Etnología XXXIV-XXXV*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Galison, P. (1997), *Image & Logic: A material Culture of Microphysics*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Gamble, C. y Kruszyński, R. (2009), “John Evans, Joseph Prestwich and the Stone that Shattered the Time Barrier”, en: *Antiquity*, n.º 83, pp. 461-475.
- Garbulsky, E. (2000), “Historia de la Antropología en la Argentina”, en: Taborda, M. (comp.), *Problemáticas Antropológicas*, Rosario, Laborde Editor, pp. 11-48.
- García Canclini, N. (1990), *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Miguel Hidalgo, México DF, Grijalbo.
- Gieryn, Th. F. (1983), “Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists?”, en: *American Sociological Review*, vol. 48, n.º 6, p. 781-795.
- González, A. (1991-1992), “A cuatro décadas del comienzo de una etapa. Apuntes marginales para la historia de la antropología argentina”, en: *RUNA*, n.º XX, pp. 91-110.
- Guber, R. (2009), “Política nacional, institucionalidad estatal y hegemonía socio-antropológica en las periodizaciones de la antropología argentina”, en: *Cuadernos del IDES*, n.º 16, pp. 3-28.
- Latour, B. (1988), “Drawing Things together”, en Lynch, M. y Woolgar, S. (eds.), *Representation in Scientific Practice*, Cambridge, London, pp. 19-68.

- Livingstone, D. (1995) “The Spaces of Knowledge: Contributions towards a Historical Geography of Science”, en: *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 13, n.º 1, pp. 5-34.
- Livingstone, D. (2003), *Putting Science in Its Place: Geographies of Scientific Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- Madrazo, G. (1985), “Determinantes y orientaciones en la antropología argentina”, en: *Boletín del Instituto Interdisciplinario Tilcara*, n.º 1, pp. 13-56.
- Naylor, S. (2005), “Introduction: Historical Geographies of Science —Places, Contexts, Cartographies”, en: *BJHS*, vol. 38, n.º 1, 1-12.
- Orquera, L. (1987), “Advances in the Archaeology of the Pampa and Patagonia”, en: *Journal of World Archaeology*, vol. 4, n.º 1, pp. 333-413.
- Perriere, H. (2015), “En un museo hay historia de próceres como estudiamos en la escuela”, Estudiantes secundarios reflexionan sobre el patrimonio, los museos y la historia de General Daniel Cerri (Provincia de Buenos Aires). Actas de las V Jornadas de Antropología Social del Centro. Olavarría.
- Piantoni, G. y Pupio, M. A. (2017), “El Archivo Documental, Administrativo e Histórico de la Administración de Parques Nacionales en el Museo de la Patagonia “Dr. Francisco P. Moreno”, en: *Revista Corpus. Archivos Virtuales de la alteridad americana*, vol. 7, n.º 1.
- Podgorny, I. (1993), “Arqueología y educación: la inclusión de la arqueología pampeana en la educación argentina”. Tesis presentada para aspirar al título de Doctora en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Politis, G. (1988), “Paradigmas, modelos y métodos en la arqueología de la pampa bonaerense”, en: Yacobaccio H. (ed.), *Arqueología argentina contemporánea*, Buenos Aires, Búsqueda, pp. 59-107.
- Politis, G. (1992), “Política nacional, Arqueología y universidad en Argentina”, en: Politis, G. (ed.), *Arqueología latinoamericana hoy*, Bogotá, Editorial del Fondo de Promoción de la Cultura, pp. 70-87.
- Politis, G. (1995), “The Socio-politics of the Development of Archaeology in Hispanic South America”, en: Ucko, P. (ed.), *Theory in Archaeology. A World perspective*, Londres, Routledge, pp. 197-235.
- Pupio, M. A. (2005), “Coleccionistas de objetos históricos, arqueológicos y de ciencias naturales en museos municipales de la provincia de Buenos Aires en la década de 1950”, en: *História, Ciências, Saúde –Manguinhos*, 12 (suplemento), pp. 205-229.

- Pupio, M. A. (2013), “Archivos para una historia práctica de la Arqueología”, en: *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, año 4, n.º 4, pp. 24-33.
- Pupio, M. A. y Piantoni G. (2017), “Coleccionismo, museo y saberes estatales. La colección arqueológica de Enrique Amadeo Artayeta en el Museo de la Patagonia (Argentina)”, en: *Revista ESE – Estudios Sociales del Estado*, Dossier “Circulación de ideas en torno a los saberes de Estado”, vol. 3, n.º 5, pp. 31-54.
- Ramundo, P. (2010), “Dos siglos de historia de Arqueología argentina: problemáticas, desarrollos teórico-metodológicos, alcances y limitaciones disciplinares”. Trabajo presentado Jornadas de discusión de Investigadores en Formación “El Bicentenario, problemas de dos siglos de historia”. Instituto de historia argentina y americana “Dr. Emilio Ravignani”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ratier, H. y Ringuelet, R. (1997), “La Antropología Social en la Argentina, un producto de la democracia”, en: *Horizontes Antropológicos*, vol. 3, n.º 7, pp. 10-23.
- Rheinberger, H. J. (1997), *Toward a History of Epistemic Things. Synthesizing Proteins in the Test Tube*, Stanford, Stanford University Press.
- Rockwell, E. (1997), “La dinámica cultural en la escuela”, en: Álvarez. A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Infancia y Aprendizaje, pp. 21-39.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell E. (2011), “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?”, en: Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, Buenos Aires, Biblos, pp. 27-52.
- Shapin, S. (1988), “The House of Experiment in Seventeenth-Century England”, en: *Isis*, n.º 79, pp. 373-404.
- Shapin, S. (1998), “Placing the View from Nowhere: Historical and Sociological Problems in the Location of Science”, en: *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 23, n.º 1, pp. 5-12.
- Simón, C. (2017), “La casa del gran tatú. Una aproximación al estudio de los dispositivos visuales en la arqueología prehistórica rioplatense (1860-1920)”, Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Teoría e Historia de las artes y XVII Jornadas CAIA. Buenos Aires.

- Tabaknam. S. (2001), “La visita escolar al museo como acontecimiento”, en: *Objetos guardados, objetos mostrados: la visita al museo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 81-102.
- Van Reybrouck, D., De Bont, R. & Rock, J. (2009), “Material Rhetoric: Spreading Stones and Showing Bones in the Study of Prehistory”, en: *Science in Context*, vol. 2, n.º 22, pp. 195-216.

**Usos y estrategias en la asimetría:
literaturas latinoamericanas y argentina de la segunda
mitad del siglo XX en el espacio literario internacional**

Sergio Raimondi¹, Mario Ortiz¹, María Celia Vázquez¹,
Julieta Nuñez¹, Claudio Dobar¹, Silvana Gardi¹, Zenón Deviatge¹

El presente trabajo busca compartir un proyecto de investigación que, bajo este largo título “Usos y estrategias en la asimetría: literaturas latinoamericanas y argentina de la segunda mitad del siglo XX en el espacio literario internacional”, pretende abordar un conjunto de relaciones entre las literaturas latinoamericanas y argentina de la segunda mitad del siglo XX y el “espacio literario mundial” (Casanova, 2001: 42; 2011: 9-32), focalizando en sus vínculos con las literaturas europeas y norteamericana. En efecto, las literaturas latinoamericanas y argentina en particular mantuvieron desde su constitución numerosas operaciones de recepción e importación de tópicos, movimientos y hasta poéticas provenientes de los centros literarios europeos en primer lugar y posteriormente también norteamericanos (Gramuglio, 2013: 48). ¿Qué tipo de usos y estrategias involucraron esas operaciones? El proyecto se inscribe así en el conjunto de abordajes que viene revisitando en las últimas décadas la perspectiva teórica y metodológica de la literatura comparada, y que admite inclusive una forma narrativa alternativa en el pasaje de la genealogía de la *Weltliteratur* al movimiento presente de la *World Literature* (Moretti, 2000; 2003). La reconfiguración y actualización del comparatismo —cuyo resurgimiento no puede dissociarse de los debates presentes sobre

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: sr.raimondi@gmail.com, mariortiz@gmail.com, mariaceliavazquez@bvconline.com.ar, julietanu@bbconline.com.ar, claudiodobal@yahoo.com, silvanagardie@gmail.com, zendeviatge@gmail.com

literatura mundial y globalización— supone en principio discernir y evaluar el opacamiento de la etapa clásica y filológica de esta perspectiva ante la emergencia de una teoría literaria que involucró nuevos enfoques, instrumentos y problemas e implicó cuestionamientos pertinentes en torno a los presupuestos mayores de aquella etapa. De esta instancia actual de discusión y reconfiguración del comparatismo, el proyecto busca poner el acento en la revisión de la “visión eurocéntrica” de la etapa clásica (tributaria de conceptos de universalidad propios de la misma proyección europea), y por consiguiente distinguir la asimetría que atraviesa las relaciones que se establecen en el “espacio literario internacional”: una asimetría tramada por redes institucionales y personales, disputas, negociaciones y tensiones constantes. Uno de los modos de nombrar esta asimetría es abordada por la crítica en los términos de “literaturas periféricas” y “literaturas centrales”, categorías que desde este proyecto pretendemos tanto problematizar como, en principio, reconocer en su posible genealogía.

En un nivel más específico, nos proponemos abordar tres objetos particulares de lectura a partir del diseño de un sistema de relaciones al “interior de una figura con cuatro términos de referencia: Argentina – Europa – América Latina – Estados Unidos” (Gramuglio, 2013: 354), con la voluntad de generar una instancia de reflexión compartida que permita la visibilidad de los vínculos entre aquellas cuatro áreas.

Así, por un lado, se indagarán los usos de la poética de Ezra Pound en la poesía de Ernesto Cardenal (de *Epigramas*, 1961 a “Viaje a Nueva York”, 1973), incluyendo sus contribuciones como traductor de poesía norteamericana en revistas como *El pez y la serpiente* y *El corno emplumado* y, especialmente, en el armado de la antología de poesía norteamericana confeccionada junto a José Coronel Urtecho y publicada en 1963. También en el ámbito de la poesía, se pondrá el foco en la revista *Poesía Buenos Aires* (1950-1960), una de las publicaciones poéticas más importantes de la Argentina, vinculada a la renovación vanguardista iniciada pocos años antes por las agrupaciones de invencionistas y surrealistas, en atención a las tareas de traducción y difusión del nutrido elenco de poetas extranjeros (Apollinaire, Ungaretti, René Char, etc.) que allí fueron relevados. En tercer lugar, se indagará la recepción que tuvieron en la revista *Sur*, ya a partir de 1945, los escritores asociados al movimiento existencialista (Sartre, Camus, Merleau Ponty, de Beauvoir) en forma casi inmediata a sus primeras ediciones en Francia.

Entendemos por tanto que el interés y la importancia del tema consiste, en primer lugar, en la posibilidad de generar nuevos aportes al corpus crítico de las literaturas involucradas, renovando la perspectiva de análisis con atención a las características desiguales del “espacio literario internacional” y con una apuesta por la distinción de los diferentes usos, apropiaciones

y estrategias desplegados por las literaturas latinoamericanas y argentina en relación a las literaturas extranjeras. En segundo lugar, ya en un nivel institucional, consideramos este proyecto como un paso necesario para la consolidación gradual de la recientemente creada orientación de “Literaturas extranjeras” de la carrera de Licenciatura en Letras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, desde el momento en que el núcleo básico de quienes componemos el proyecto integramos a su vez las cátedras de “Literatura Contemporánea I” y “Literatura Contemporánea II” del área de “Literaturas extranjeras”. Por último, pensamos que el proyecto podrá contribuir, posicionándose desde las literaturas latinoamericanas y argentina en particular, al movimiento actual de revisión del comparatismo.

Si bien el mapa literario no puede superponerse al mapa político, mantiene con este una dependencia relativa basada en principio en el vínculo entre lengua, literatura y nación del que se desprende por un proceso gradual de autonomía. El posicionamiento de una obra en el espacio nacional, por tanto, no podría concebirse al margen del posicionamiento de ese “espacio literario nacional” en el universo literario mundial: es desde esa instancia —pasible de ser nominada “geopolítica”— desde donde se despliega la estructura jerárquica y desigual del “espacio literario internacional”. “La dependencia original de la literatura con respecto a la nación constituye la base de la desigualdad que estructura el universo literario” (Casanova, 2001: 61). Entendemos entonces que la pregunta por los usos y estrategias para operar en el marco de esa asimetría constitutiva es fundamental desde el momento en que abordamos “espacios literarios nacionales” como los latinoamericanos. Las inscripciones de esa asimetría (pero también las posibles impugnaciones) en las literaturas latinoamericanas y argentina constituirán un foco de atención primario en las relaciones que pretende establecer y pensar el proyecto. La pregunta por los usos y estrategias implica en principio descartar un concepto clave de la etapa clásica del comparatismo como el de “influencia” (entendido ingenuamente como transmisión vertical), y repensar en todo caso las relaciones en el “espacio literario internacional” en términos de apropiaciones y reconfiguraciones, las cuales serán concebidas desde las resonancias e intereses desplegados hacia el interior de los propios “espacios literarios nacionales”.

Al mismo tiempo, entendemos que la indagación de las relaciones entre las literaturas latinoamericanas y las literaturas europeas y norteamericana amerita reconocer un objeto apropiado en las operaciones de traducción, sobre todo desde el interés de focalizarlas menos como asunto de lingüística aplicada, que como mecanismo pasible de ser indagado en relación a temas, variantes genéricas y rasgos de escritura. Es decir: concebimos la traducción como

un objeto adecuado para una crítica literaria. Por eso el presente proyecto pretende afirmarse también desde el paradigma que se configura desde la década del 70 del pasado siglo y que ha admitido inflexiones diversas como los “estudios de traducción” o *Translation studies*, y la “teoría del polisistema” de Even-Zohar. Cabe destacar además que la figura del traductor en América Latina ha merecido en los últimos años estudios fundamentales, entre los que se destaca la sistematización elaborada por Willson (2007; 2008a; 2008b entre otros), los cuales subrayan la concepción del traductor como agente situado en un contexto histórico y literario específico (Bastin y Bandia, 2006).

En cuanto a la recepción de la poética de Ezra Pound en la poesía y el trabajo de traducción de Ernesto Cardenal, se pretende distinguir cómo esos usos, ligados a la escena básica de la emergencia de las “poéticas conversacionales” de los 50, van mutando en relación con la radicalización política de la figura del poeta que se da en América Latina a partir de la revolución cubana, permitiendo inclusive una torsión significativa de los presupuestos poéticos del poeta norteamericano. Con respecto al trabajo en torno a la revista *Poesía Buenos Aires* (1950-1960), se buscará revisar la crítica producida hasta el momento acerca de los poetas que fueron considerados relevantes, qué concepciones de poesía se estaban poniendo en juego y cómo resonaban en la coyuntura cultural y política nacional. Se trabajará sobre la remoción de los presupuestos de “influencia” con que la crítica asoció a los poetas argentinos en relación a los poetas traducidos, especialmente en el caso de René Char. Con respecto a la revista *Sur*, la pesquisa en torno a este repertorio bibliográfico pretende problematizar y complejizar el sentido común en torno al lugar privilegiado de la revista *Contorno* en relación a la recepción del existencialismo en la Argentina. El amplio corpus de traducciones que la revista efectuó a lo largo de más de una década permite observar resignificaciones de los escritores traducidos, posicionamientos y reposicionamientos en función de la coyuntura política internacional y nacional.

En síntesis, la apuesta original del presente proyecto, consistente en el abordaje de un conjunto de relaciones específicas entre las literaturas latinoamericanas y argentina y las literaturas europeas y norteamericana, reside en la puesta en foco del carácter asimétrico que dichas relaciones asumen en la estructura del “espacio literario internacional”, en el desplazamiento del énfasis en el concepto de “influencia” por el de usos y estrategias interesados en los impactos y repercusiones en los “espacios literarios nacionales” y, finalmente, en la combinación de la perspectiva comparatista con los estudios que hacen de las operaciones de traducción un objeto crítico literario pertinente. Entendemos que este aparato de lectura permitirá remover sentidos comunes de la crítica en relación a la colección de objetos específicos de las literaturas latinoamericanas y argentina en particular.

Desde el reconocimiento de la asimetría que trama las relaciones en el “espacio literario internacional”, planteamos como hipótesis general del proyecto que en el caso de las literaturas latinoamericanas, incluyendo la argentina, es posible detectar que la relación con las literaturas extranjeras (las europeas y la norteamericana en particular) no se manifiesta como mera operación pasiva y/o acrítica de recepción, sino como reconfiguración tendiente a producir determinados efectos y movimientos en los “espacios literarios nacionales”.

Esta hipótesis general admite hipótesis específicas para los objetos particulares de análisis.

Con respecto a los usos que la poesía y las traducciones de Ernesto Cardenal hacen de la poética de Ezra Pound se entiende que configuran una operación que implica, por un lado, el despliegue hacia el interior del propio espacio nacional de una estrategia destinada a cuestionar la centralidad de la figura de Rubén Darío y, por otro, una adecuación y hasta reversión de las concepciones que sostienen la poética del poeta norteamericano en virtud de su recondicionamiento a una escena nacional y continental de radicalización política.

En relación a la revista *Poesía Buenos Aires* se entiende que la puesta en relieve de los usos y apropiaciones de determinados poetas vanguardistas, destinadas a generar resonancias de nuevas concepciones poéticas en el “espacio literario nacional”, radican en la atención al lenguaje de un renovado humanismo que se produce en Europa luego de la segunda posguerra.

Con respecto a la recepción de los escritores vinculados al pensamiento existencialista en la revista *Sur*, se prevé reconocer que esa presencia responde a la idea cosmopolita de dicha publicación y a su posicionamiento político ante el escenario internacional, reafirmando además la moral humanista que sustentaba una parte importante de la revista, incluida su directora Victoria Ocampo.

Nos proponemos entonces:

- ❖ Reconfigurar una perspectiva comparatista a partir del reconocimiento del carácter asimétrico de las relaciones en el “espacio literario internacional”, distinguiendo los usos y estrategias utilizadas por las literaturas latinoamericanas y argentina para su vinculación con la jerarquización de dicho espacio.
- ❖ Historizar genealógicamente el uso crítico de las categorías “literaturas centrales” y “literaturas periféricas” a fin de considerar la relevancia de sus usos en los debates actuales del comparatismo y la *World Literature* y por tanto su pertinencia para la elaboración de las relaciones particulares del presente proyecto.
- ❖ Reformular la categoría de “influencia” en favor de una comprensión de los usos y estrategias de recepción como instancia de apropiaciones, tensiones y posicionamientos al interior de los “espacios literarios nacionales”.

- ❖ Incorporar la problemática de la traducción como uno de los usos y estrategias que adoptan las literaturas latinoamericanas y argentina para su vínculo con las literaturas europeas y norteamericana, y examinar la posibilidad de que las traducciones puedan funcionar como objetos literarios propios de los espacios literarios nacionales.

En términos de objetivos, buscamos:

- ❖ Indagar la recepción y los diferentes usos de la poética de Ezra Pound en la poesía de Ernesto Cardenal (de *Epigramas*, 1961, a “Viaje a Nueva York”, 1973), incluida su tarea de traductor, en relación a la emergencia de las poéticas “conversacionales” de los 50, a las estrategias de cuestionamiento de la centralidad de Darío y a la radicalización política de la figura del escritor en América Latina a partir del impacto y la difusión de la revolución cubana.
- ❖ Abordar las operaciones de recepción y traducción de los poetas extranjeros relevados por la revista *Poesía Buenos Aires* (1950-1960), focalizando en las concepciones poéticas puestas en juego y en sus resonancias en el espacio literario y el espacio político nacionales, así como en las redes institucionales y personales sobre las que se tramaron estas recepciones.
- ❖ Analizar la recepción de los escritores ligados al movimiento existencialista (Sartre, Camus, Merleau Ponty, de Beauvoir) en la revista *Sur*, a partir de 1945, considerando las lecturas y los desplazamientos evaluativos que se dieron en la Argentina en torno a cada uno de esos escritores en función del cambio de la coyuntura nacional e internacional.

Finalmente, quisiéramos hacer una consideración particular en torno a la metodología de trabajo. Considerando la inscripción de este proyecto en la perspectiva teórica y metodológica de las literaturas comparadas, actualmente en una instancia de reconfiguración mediante los aportes de la teoría literaria, este proyecto se orienta en principio desde las categorías “espacio literario internacional”/“espacio literario nacional” presente en los trabajos de Casanova (2001; 2011). Por otro lado, la insistencia en las “literaturas latinoamericanas” como concepto plural (así como el de “literaturas europeas”) busca reponer las peculiaridades, asincronías y heterogeneidades de cada espacio nacional, admitiendo así tanto la posibilidad de una pertinencia supranacional como el reconocimiento de la dificultad de aceptar acriticamente el concepto de “literatura latinoamericana” como unidad homogénea.

Hechas estas consideraciones, distinguimos tres nociones o instrumentos analíticos sobre los que se indagará y con los que se articulará para el trabajo sobre las relaciones de las literaturas latinoamericanas y las literaturas europeas y norteamericanas en el espacio literario internacional: los de “asimetría”, “usos” y “estado-nación”.

En primer lugar, el concepto de “asimetría”, destinado a reponer el carácter no horizontal de las relaciones en el espacio literario internacional, implica la pregunta por las diversas manifestaciones que asume el despliegue de esa disparidad, por la tematización explícita que esa jerarquización suele asumir en los corpus de las literaturas latinoamericanas y argentina, e inclusive por las posibles reversiones de la ya criticada “versión eurocéntrica” de la etapa clásica y filológica del comparatismo, tal como —en un trabajo inicial y panorámico en torno a la recuperación de la perspectiva comparatista— ha señalado Daniel Link con un énfasis que también deberá ser considerado en su pertinencia: “lo que debería quedar claro es lo que las literaturas americanas producen y exportan a los universos culturales europeos” (1997: 10).

En segundo lugar, la categoría de “usos” busca desplazar la concepción determinante y verticalista de “influencia” por una percepción activa y transformadora de la recepción, a fin de permitir un enfoque privilegiado de los intereses involucrados y de las resonancias que asume con frecuencia el trato con las literaturas extranjeras en relación a los debates, disputas y transiciones que tienen lugar en los propios “espacios literarios nacionales”.

En tercer lugar, si bien este proyecto adopta la crítica a la visión esencialista e incontaminada de los estados-nacionales (“menos una esencia que una relación”, Casanova, 2011: 9), entiende que es necesario poner de relieve, tal como ha señalado Jameson con respecto a las literaturas del “Tercer Mundo” (una categoría en revisión, cfr. Spivak, 2013: 299-435) una consideración en torno a la diferente pertinencia de los “nacionalismos” en la “geopolítica” literaria mundial y global: “Cierta nacionalismo, sin embargo, es fundamental en el tercer mundo” (2011: 167).

Cada una de estas tres conceptualizaciones serán al mismo tiempo tenidas en cuenta para la consideración de las operaciones de traducción involucradas, en este caso desde las observaciones que hace Even-Zohar con respecto al lugar que puede ocupar una “literatura traducida” en un sistema literario, avanzando inclusive en la posibilidad de distinguir aquellos momentos en los que la traducción adquiere centralidad en un sistema literario nacional, poniendo el acento en el caso de las literaturas “jóvenes” o “periféricas” (1999: 225).

Bibliografía

- Bastin, G. y Bandia, P. (2006), “Introduction”, en: Bastin, G. y Bandia, P. (eds.), *Charting the Future of Translation History*, Ottawa, University of Ottawa Press, pp. 1-9.
- Casanova, P. (2001), *La república mundial de las letras*, trad. Jaime Zulaika, Barcelona, Anagrama.

- Casanova, P. (2011), "Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal", en: *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 144, pp. 7-20.
- Even-Zohar, I. (1999), "La posición de la literatura traducida en el polisistema literario", en: *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco, pp. 223-232.
- Gramuglio, M. T. (2013), *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*, Rosario, Municipal de Rosario.
- Grüner, E. (2002), *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Buenos Aires, Paidós.
- Jameson, F. (2011), "La literatura del Tercer Mundo en la era del capitalismo multinacional", en: *Revista de Humanidades*, n.º 23, pp. 163-193.
- Link, D. (1997), "Literaturas comparadas, Estudios Culturales y análisis textual: por una pedagogía", en: *Filología*, vol. XXX, n.º 1-2, pp. 5-13.
- Moretti, F. (2000), "Conjectures on World Literature", en: *New Left Review* n.º 1, pp. 54-68.
- Moretti, F. (2003), "More Conjectures on World Literature", en: *New Left Review* n.º 20, pp. 73-81.
- Spivak, G. Ch. (2013), "Entrando en el Tercer Mundo", en: *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*, Buenos Aires, Paidós, pp. 299-435.
- Willson, P. (2007), "Traductores del siglo", en: *Punto de vista*, n.º 87, pp. 19-25.
- Willson, P. (2008a), "Contemporaneidad de las figuras del traductor en el Buenos Aires del 900", en: Blas, A.; Menczel, G. y Scholz, L. (eds.), *El reverso del tapiz. La traducción literaria en el ámbito hispánico*, Budapest, Instituto Cervantes, pp. 46-52.
- Willson, P. (2008b), "El fin de una época: letrados-traductores en la primera colección de literatura traducida del siglo XX en la Argentina", en: *TRANS. Revista de Traductología*, n.º 12, pp. 29-42.

Colecciones de sentencias y biografías castellanas en la Edad Media

Alicia Esther Ramadori¹

Indagar las relaciones intertextuales entre colecciones de sentencias y biografías en la literatura española medieval permite poner en diálogo dos discursos culturales de significativa relevancia en la Edad Media castellana. Desde un enfoque primordialmente literario, proponemos estudiar estos dos géneros discursivos que se ubican en las fronteras con otros dominios sociales como son la paremiología y la historia. Pretendemos así mostrar el aporte de la literatura de sentencias en la configuración de la biografía literaria en el siglo XV castellano, tanto en la reelaboración de procedimientos compositivos heredados de la tradición clásica, como en la apropiación de materia sapiencial y directrices ideológicas.

El surgimiento en Castilla de la biografía como género historiográfico y literario en el siglo XV se ha explicado en relación al emergente humanismo peninsular y a la influencia italiana, que propiciaron el reconocimiento del individualismo como un valor social. Desde el pionero trabajo de José Luis Romero (1944), los estudios se focalizaron en los textos compuestos en la mencionada centuria, en la que se produjeron significativos cambios políticos y culturales, que también fueron tenidos en cuenta por J. L. Romero para señalar la adaptación de los modelos humanistas a los ideales de vida propios de España. Si bien admite que puede reconocerse una común inspiración en lo puramente formal con la biografía italiana, el historiador argentino resalta la reiteración de aspectos particulares que estructuran la representación de los individuos biografiados, tales como la precisión del linaje y su pertenencia a

¹ Centro de Estudios Medievales y Literatura Comparada, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: alicia.ramadori@uns.edu.ar.

los dos estados de la nobleza, caballeros y clérigos; la exaltación de cualidades propias a cada grupo de nobles —fuerza, cortesía y destreza en los primeros; sabiduría, virtud y prudencia en los segundos— o, por el contrario, la censura de sus defectos opuestos. En la misma línea analítica, destaca la comprobación del retrato moral con la mención de acciones y hechos cumplidos por el personaje. J. L. Romero entrevé una doctrina sistemática en el fondo histórico de las narraciones biográficas, que le permite inferir en ellas una conjunción entre lo individual y lo arquetípico, reveladora de los ideales sociales del siglo XV. Por ello también encuentra en los cantares de gesta y la hagiografía las raíces hispánicas de las biografías castellanas del siglo XV, que permitieron la subsistencia de estructuras medievales lentamente renovadas durante el incipiente renacimiento español. Respecto al segundo género discursivo mencionado, Fernando Baños Vallejo (1989) considera los puntos comunes con la hagiografía, pero marca especialmente sus diferentes orígenes y propósitos que determinaron trayectorias autónomas. Por otra parte, Robert B. Tate (1965) expresa algunas reservas respecto a las ideas de J. L. Romero en lo que se refiere a las influencias italianas y a la poca satisfactoria definición de humanismo que se desprende de su artículo. No obstante, Ángel Gómez Moreno (1994) mantiene hasta cierto punto, el enfoque de Romero al considerar la biografía como uno de los géneros humanísticos que testimonian las relaciones entre España e Italia, pues sostiene que los humanistas italianos insuflaron nuevas fuerzas a los ya existentes modelos de escritura, además de compartir los mismos ascendientes clásicos.

En cuanto a la cuestión de los antecedentes genéricos, Agustín López Kindler (1967) estudia la literatura biográfica en Roma y sus vínculos con los paradigmas griegos. En Grecia, desde la perspectiva histórica el interés por los héroes y las grandes personalidades del mundo antiguo comenzó con Alejandro Magno. Desde el enfoque literario, se establecieron dos técnicas para la confección de biografías según los personajes fueran políticos o poetas, llamadas peripatéticas y alejandrinas respectivamente, cuyos modelos se transmitieron a la literatura romana. Plutarco conservó los esquemas peripatéticos que consisten en la narración cronológica de los hechos de una vida, a través de la cual va apareciendo el carácter del héroe sin que sea necesario dedicarse específicamente a su descripción. Se fundan en la doctrina aristotélica que sostiene la unión indisoluble entre virtud y acción y, por consiguiente, se concibieron como un escrito edificante, elaborado retóricamente. Por su parte, Suetonio aplicó los paradigmas alejandrinos basados en una ordenación temática que desarrolla cuatro aspectos substanciales que pueden ser sintetizados en las nociones de nombre, hazañas, vida y muerte. Estos cuatro temas se prestan al desarrollo anecdótico sin guardar ningún orden cronológico ni tener propósitos morales o filosóficos. Por ello, la innovación cristiana al

arquetipo de Suetonio fue la intención catequética y moralizante que le adjudicaron autores como San Jerónimo y Eginardo. Otros modelos clásicos retomados por la biografía medieval fueron Diógenes Laercio y Valerio Máximo, cuyas influencias literarias se mantuvieron con constante vigencia durante todo el período (Gómez Moreno, 1994).

A diferencia del reconocimiento otorgado al legado clásico y humanístico en los relatos de vida españoles, la crítica no destacó la relación entre el género de la biografía y la literatura de sentencias. Sin embargo, ya desde el siglo XIII, en la literatura castellana de sentencias se incorporan biografías para presentar a los sabios autores de los proverbios recogidos en las compilaciones, con el propósito de legitimar la sabiduría moral que transmiten las sentencias, según los criterios de autoridad y tradicionalidad propios de la Edad Media. Estos textos sapienciales comparten una misma procedencia oriental, ya que algunos son traducciones de originales árabes y otros se componen en castellano siguiendo el modelo de estas colecciones orientales (Ramadori, 2001; Haro Cortés, 2003). María Jesús Lacarra (1992) explica la enorme difusión y éxito de estas recopilaciones porque se arraigan en la creencia medieval de que el saber tiene su fuente en los filósofos antiguos, cuyas figuras se distorsionan por medio de un proceso de cristianización que los convierte en autoridades científicas y en paradigmas de conductas virtuosas. El caso prototípico lo constituye *Bocados de oro*, que incluye biografías de filósofos griegos de existencia histórica como introducciones a las series de sentencias que constituyen los distintos capítulos. Marta Haro Cortés (1995) ha señalado que el criterio de selección y estructuración de estas presentaciones se centra en la trayectoria intelectual y ética de los personajes biografiados con una organización tripartita que recuerda los retratos incluidos en las crónicas medievales: descripción física, dichos célebres, explicación del carácter y hechos. Sin embargo, este esquema se aplica relativamente en *Bocados* porque los retratos físicos se ubican al final de la introducción con autonomía textual respecto a la parte narrativa, así como los dichos célebres también son independientes al constituir la sección central de la compilación de sentencias. Por ello, en estudios anteriores propuse que los relatos biográficos de *Bocados* representan una perduración de las estructuras desarrolladas en las biografías clásicas: por un lado, siguen el paradigma temático alejandrino en cuanto son introducciones a textos literarios, se organizan en torno a los cuatro aspectos básicos (nombre, hazañas, vida y muerte) y los temas se desarrollan a través de anécdotas; por otro, comparten con las biografías de tipo peripatético la intención didáctico-moralizante de proponer las figuras de los sabios como modelos morales para ser imitados (Ramadori, 1999 y 2001). Con respecto a los retratos de *Bocados*, Harriet Goldberg (1977) observó el aporte de esta compilación en relación a la técnica visual, individualista y pictórica que muestran las

descripciones físicas de los filósofos, la cual será luego adaptada por Fernán Pérez de Guzmán en *Generaciones y semblanzas* para alcanzar una síntesis de tradiciones occidentales y árabes.

Otro aspecto que ha de destacarse en referencia a las colecciones de sentencias de procedencia oriental tiene que ver con la inclusión de la biografía de Alejandro Magno, cuya importancia histórica y literaria ya mencionamos con A. López Kindler (1967). La figura de Alejandro aparece no sólo entre los sabios de *Bocados de oro*, sino que también resulta central en el *Libro de los buenos proverbios* y en *Poridat de las poridades*. La tradición medieval que se formó en torno a Alejandro fue examinada tempranamente por G. Cary (1956), cuyo estudio fue completado en el ámbito castellano por María Rosa Lida (1975). Interesa en especial, destacar que el relato de su vida provee la estructura narrativa básica al *Libro de Alexandre*, poema en cuaderna vía del siglo XIII (Cañas Murillo, 1983). En esta obra del mester de clerecía también se pueden constatar interrelaciones con los textos sapienciales del siglo XIII (Ramadori, 1989). Ian Michael (1970) nos ofrece un exhaustivo análisis del proceso de medievalización que se opera sobre la figura de Alexandre en el poema de clerecía. El *Libro de Alexandre* es un texto fundamental por la influencia ejercida en la literatura española y, particularmente, en biografías como *El Victorial* de Díaz de Games (Beltrán, 1993 y 2011).

A la tradición oriental de la literatura de sentencias se debe sumar la vertiente latina, también heredera del legado clásico proveniente de las biografías peripatéticas y alejandrinas que retomaron Plutarco y Suetonio, así como de las obras de Diógenes Laercio y Valerio Máximo. Una síntesis de ambas corrientes nos ofrece *Vida y costumbres de los viejos filósofos*, traducción castellana cuatrocentista del libro *De vita et moribus philosophorum* de Walter Burley (Haro Cortés, 2003). Ángel Gómez Moreno (1994) explica la extensa difusión de esta colección en la literatura europea precisamente por el interés hacia las biografías que se suscitó durante el período medieval. Hermann Knust (1886) publicó por primera vez la traducción castellana, según el manuscrito escurialense h.II.1, acompañando a la edición de una versión latina del texto de W. Burley. Más recientemente Francisco Crosas (2002) realizó otra edición de la traslación con el título de *Vida y costumbres de los viejos filósofos* para la que tomó como texto base el preservado en el códice 39 del fondo San Román de la Real Academia de Historia de Madrid. Por mi parte, estudié la traslación castellana de Burley en relación al poema doctrinal del Marqués de Santillana, *Bías contra Fortuna* (Ramadori, 2016) y a la problemática de la traducción y creación literaria en el contexto humanista (Ramadori, 2015). En las recientes Jornadas de *Palimpsestos* organizadas en nuestro Departamento de Humanidades, me centré en la biografía de Séneca incluida en *Vida y costumbres* (Ramadori, 2018).

Las biografías contenidas en libros de sentencias anteceden, entonces, a las manifestaciones autónomas del género que aparecen en el siglo XV: *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán y *El Victorial* o *Crónica de Pero Niño* de Gutierre Díaz de Games. Estas producciones representan dos modalidades diferenciadas del relato biográfico en la literatura castellana del siglo XV. La obra de Fernán Pérez de Guzmán constituye una serie de breves narraciones genealógicas (*Generaciones*) y retratos literarios (*Semblanzas*) de personajes de su tiempo que él mismo había conocido, incluyendo un juicio crítico sobre el comportamiento de los nobles y un programa político subyacente (Alvar y Lucía Megías, 2002). Como señala su editor R. B. Tate (1965), evidencia un despertar de la conciencia histórica en Castilla, que se sirve de modelos italianos como la explícitamente reconocida *Estoria Troyana* de Guido della Colonna y el *Mare historiarum* de Giovanni della Colonna que también tradujo el mencionado autor. Las biografías de Pérez de Guzmán presentan la visión historiográfica de un testigo contemporáneo, junto con la censura ético-política hacia los integrantes de su propio estamento social y los representantes de la realeza, a las que suma la elaboración retórica de las composiciones, tal como ha sido señalado desde el temprano trabajo de Francisco López Estrada (1946).

El Victorial también es un relato testimonial de la vida de Pero Niño que escribió Gutierre Díaz de Games desde la privilegiada posición de testigo fidedigno de la mayor parte de los hechos narrados (Alvar y Lucía Megías, 2002), pero además asume la forma de una extensa narración caballerescas que permite considerar la elaboración novelesca de algunos episodios (Pardo, 1980). El autor construye algo más que una crónica particular de un caballero, con el propósito de reivindicar los intereses del biografiado: también se define un ámbito moral e ideológico que responde al pensamiento e intenciones de Díaz de Games. El resultado es un texto heterodoxo que integra tres estadios textuales y atiende a dos voluntades, la de ser del caballero biografiado y la del autor de escribir una vida caballerescas, según propone el estudio e interpretación de Fernando Gómez Redondo (2002). Cualquier aproximación al *Victorial* debe partir de los trabajos de Rafael Beltrán quien, además, realizó varias ediciones del texto, la más reciente en 2014. R. Beltrán ha analizado la transmisión manuscrita del texto y esclarecido la identidad y funciones del autor en la corte real (1989), así como también estudió procedimientos compositivos y correspondencias intertextuales con variados géneros y obras, entre las que destacamos el *Libro de Alexandre* (1993 y 2011). Junto con Marta Haro (1997) indagó las fuentes de las enseñanzas a Pero Niño en *El Victorial*, en lo que ha resultado un primer acercamiento a la cuestión de las relaciones entre la literatura de sentencias y la biografía.

En el siglo XV tanto la literatura de sentencias como las biografías estuvieron relacionadas con los círculos letrados de Castilla en los que se observan las primeras tendencias humanistas. El humanismo castellano se caracteriza por congregarse como principales actores culturales a la alta nobleza, ya formaran parte de la Iglesia o fueran magnates de activa participación política. Hace tiempo que la crítica especializada viene indagando la tendencia de erudición laica a fines de la Edad Media castellana (Lawrance, 1985) y el conflicto entre armas y letras suscitado entre los caballeros nobles en el siglo XV (Russell, 1978), así como el surgimiento en Castilla de una corriente humanista en la que participan la clerecía letrada y la nobleza con pretensiones de ilustración (Di Camillo, 1976). A este círculo intelectual perteneció el autor compilador de *Floresta de philosophos* y a sus intereses responde este florilegio de sentencias morales que se erige como una guía práctica en cuestiones propias de la vida nobiliaria (Ramadori, 2018). La existencia de un *ex libris* que atribuye la posesión de *Floresta* a Fernán Pérez de Guzmán confirma la circulación de la literatura de sentencias en el círculo letrado de este noble castellano, autor de la galería de biografías que es *Generaciones y semblanzas*.

Las colecciones de sentencias representan la manifestación letrada del discurso proverbial en la Castilla medieval. Su conformación a partir de la convergencia de tradiciones cultas de procedencias oriental y latina produjo una continuada actividad traductora y un entrecruzamiento de prácticas discursivas comunes tanto a la creación literaria como a la traducción. En el siglo XV, si bien continúa la vigencia de modelos estructurales y contenidos sapienciales propios de la tradición medieval, comienzan a deslindarse las modalidades letradas y populares del discurso proverbial que, hasta entonces, habían permanecido indiferenciadas en su incorporación en los textos literarios. La formación de círculos de eruditos imbuidos con los nacientes ideales del Humanismo constituye un componente importante en el proceso de diferenciación, ya sea por su función de traductores y recopiladores de las paremias, o por su labor creadora como escritores literarios. Este es el contexto donde debe ubicarse el estudio de las relaciones interdiscursivas entre la literatura de sentencias y la biografía, puesto que las colecciones de sentencias constituyen una vertiente importante en la configuración del género biográfico castellano que debe ser sumada a las ya reconocidas tradiciones hispánicas e influencias del humanismo italiano. Así, se puede trazar un desarrollo discursivo que va desde las colecciones de sentencias que incluyen biografías de sabios presentados como autores de los proverbios recopilados —tales son los casos de *Bocados de oro* y la traducción castellana de la compilación de Walter Burley, *Vida y costumbres de los viejos filósofos*—, hasta la constitución de biografías independientes que resignifican el género literario e ideológicamente, como son *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán y *El Victorial* de Gutierre Díaz de Games.

Bibliografía

- Alvar, C. y Lucía Megías, J. M. (2002), *Diccionario filológico de literatura medieval española. Textos y transmisión*, Madrid, Nueva Biblioteca de Erudición y Crítica, Castalia.
- Baños Vallejo, F. (1989), *La hagiografía como género literario en la Edad Media*, Ovideo, Departamento de Filología Española, Publicaciones Series Maior 2.
- Beltrán, R. (1989), “Gutierre Díaz, escribano de cámara del rey, ¿autor de *El Victorial*?” en: *La Corónica*, vol. 18, pp.62-84.
- Beltrán, R. (1993), “Alejandro Magno en *El Victorial*: un modelo biográfico para la crónica de viajes”, en: Deyermond, A. y Penny, R. (eds.), *Actas del Primer Congreso Anglo-Hispano. II: Literatura*, Madrid, Castalia, pp. 25-39.
- Beltrán, R. y Haro, M. (1997), “Las fuentes de las enseñanzas a Pero Niño en *El Victorial*”, en: *Scriptura*, vol. 13, pp. 227-251.
- Beltrán, R. y Haro, M. (2011), “Huellas de Alejandro Magno y del *Libro de Alexandre* en la Castilla del siglo XV: un modelo para la historia y la biografía”, en: Gaullier-Bougasses, C. (ed.), *L’historiographie médiévale d’Alexandre le Grand*, Turnhout, Brepols, pp. 155-172.
- Beltrán, R. y Haro, M. (ed.) (2014), Gutierre Díaz de Games, *El Victorial*, Madrid, Real Academia Española.
- Cañas Murillo, J. (ed.) (1983), *Libro de Alexandre*, Madrid, Editora Nacional.
- Cary, G. (1956), *The Medieval Alexandre*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Crosas, F. (2000), “Traducción castellana medieval del *De vita et moribus philosophorum* de Walter Burley”, en: *Rilce*, vol. 16, n.º 1, pp. 38-45.
- Crosas, F. (ed.) (2002), *Vida y costumbres de los viejos filósofos. La traducción castellana cuatrocentista del De vita et moribus philosophorum, atribuido a Walter Burley*, Frankfurt am Main-Madrid, Vervuert-Iberoamericana.
- Di Camillo, O. (1976), *El humanismo castellano del siglo XV*, Valencia, Fernando Torres Editor.
- Gómez Moreno, A. (1994), *España y la Italia de los humanistas. Primeros ecos*, Madrid, Gredos.
- Gómez Redondo, F. (2002), *Historia de la prosa medieval castellana*, tomo III, Madrid, Cátedra.
- Goldberg, H. (1977), “Moslem and Spanish Christian Literary Portraiture”, en: *Hispanic Review*, vol. 45, n.º 3, pp. 311-326.

- Haro Cortés, M. (1995), “Los esquemas biográficos en la prosa gnómica del siglo XIII: el caso de *Bocados de oro*”, en: *Homenatge a Amelia García-Valdecasas Jiménez*, Universitat de València, vol. I, pp. 415-431.
- Haro Cortés, M. (2003), *Literatura de castigos en la Edad Media: libros y colecciones de sentencias*, Madrid, Ediciones del Laberinto, Colección Arcadia de las Letras, 23.
- Knust, H. (ed.) (1886), Gualteri Burlaei, *Liber de vita et moribus philosophorum*. Mit einer altspanischen übersetzung der eskurialbibliothek, Gedruckt für den Litterarischen Verein in Sttugart, Tübingen.
- Lacarra, M. J. (1992), “La imagen de los filósofos en los textos gnómicos del siglo XIII”, en: *Actas del I Congreso Nacional de Filosofía Medieval*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 45-63.
- Lawrance, J. (1985), “The Spread of Lay Literacy in Late Medieval Castile”, en: *Bulletin of Hispanic Studies*, vol. LXII, n.º 1, pp. 79-94.
- Lida, M. R. (1975), *La tradición clásica en España*, Barcelona, Ariel, pp. 165-197.
- López Estrada, F. (1946), “La retórica en las ‘Generaciones y semblanzas’ de Fernán Pérez de Guzmán”, en: *Revista de Filología Española*, vol. XXX, pp. 310-352.
- López Kindler, A. (1967), “La literatura biográfica en Roma”, en: *Atlántida*, vol. V, n.º 26, pp. 105-125.
- Michael, I. (1970), *The Treatment of Classical Material in the “Libro de Alexandre”*, Manchester, Manchester University Press.
- Pardo, M. (1980), “Los amores de Pero Niño y Beatriz. Biografía y elaboración novelesca en un episodio del *Victorial*”, en: Rico, F. y Deyermond, A. (eds.), *Historia y crítica de la literatura española. I. Edad Media*, Barcelona, Crítica, pp. 422-427.
- Ramadori, A. E. (1989), “Los consejos de Aristóteles en tres textos hispánicos del siglo XIII”, en: *Actas del II Congreso Argentino de Hispanistas*, Mendoza, Tomo II, pp. 65-79.
- Ramadori, A. E. (1999), “La biografía en la literatura medieval castellana: el caso de *Bocados de oro*”, en: *Alba de América*, Número especial, vol. 17, n.º 32, pp. 101-108.
- Ramadori, A. E. (2001), *Literatura sapiencial hispánica del siglo XIII*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Ramadori, A. E. (2015), “Literatura de sentencias y traducción en la Edad Media castellana”, en: Marrón, G. (ed.), *Volúmenes temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades. Vol. 20: El investigador ante el imperativo de la traducción*, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho, pp. 37-44.
- Ramadori, A. E. (2016), “*Bias contra Fortuna* del Marqués de Santillana y la traducción castellana de *De vita et moribus philosophorum* de Walter Burley”, en: Funes, L. (coord.),

- Hispanismos del mundo: diálogos y debates en (y desde) el Sur*, Sección I. Literatura Medieval, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 159-167.
- Ramadori, A. E. (2017), “Traducción y composición literaria en *Floresta de philosophos*” en: *Qui auques recoillir viaut, en tel leu sa semence expande, qui fruit a cent doble li rande...* *Estudios literarios en honor a María Silvia Delpy*, Buenos Aires, IMHICIHU, CONICET, pp. 265-287.
- Ramadori, A. E. (2018), “Biografía de Séneca en *Vida y costumbres de los viejos filósofos*”, en: Gambón, L. y Sisul, A. C. (coords.), *III Jornadas Internacionales de Estudios Clásicos y Medievales “Palimpsestos” y VIII Jornadas de Cultura Grecolatina del Sur*, Departamento de Humanidades, UNS, Bahía Blanca, 22 al 24 de mayo, pp. 148-155.
- Romero, J. L. (1944), “Sobre la biografía española del siglo XV y los ideales de vida”, en: *Cuadernos de Historia de España*, vol. I-II, pp. 115-138.
- Russell, P. (1978), “Las armas contra las letras: para una definición del humanismo español del siglo XV”, en: *Temas de La Celestina y otros estudios. Del Cid al Quijote*, Barcelona, Ariel, pp. 207-239.
- Tate, R. B. (ed.) (1965), Fernán Pérez de Guzmán, *Generaciones y semblanzas*, London, Tamesis.

Análisis en la Babel de los géneros. Abordajes posibles de un apócrifo veterotestamentario

Roberto Jesús Sayar¹

La exégesis bíblica, disciplina tan o más antigua que el compendio de textos que se supone analiza, requiere de un sinnúmero de herramientas que destaca por su asombrosa variedad. No solo porque la mayoría de ellas se alejan de los caminos de la filología o lo estrictamente literario sino porque, a la vez, se harían incomprensibles sin este elemental abordaje. A la hora de analizar un texto, de los muchos que componen la(s) colección(es)² de obras reunidas bajo el criterio de la ‘sacralidad’, es preciso tener en cuenta, entonces, no solamente las características socioculturales de la época de la composición de cada uno de esos tratados, sino sobre todo las peculiaridades que esas características imprimen en los productos textuales conforme el paso de las edades. Además, dada la agitada historia del pueblo hebreo, se hace ineludible recordar las influencias recibidas por los hijos de Israel de manera diacrónica y sincrónica; es decir, cuánto han actuado en la composición de un texto tanto la historia intrínsecamente hebrea como las producciones de índole literaria de los pueblos que los han ido sojuzgando a lo largo de la historia. Así, podremos notar tal influjo desde la conocida

¹ UBA/UM/UNLP, correo electrónico: sayar.roberto@gmail.com.

² Tanto el judaísmo como los primeros cristianos englobaron a la Septuaginta en el canon como también a diversos textos que no figuran en ella y del mismo modo son considerados parte del conjunto de textos sagrados. Este hecho le hará decir a Piñero (2007: 55) que las comunidades judías de la época mantenían un “canon bíblico fluido” que se fijará en diferentes momentos de la historia dependiendo de la corriente religiosa que tomemos como foco. El judaísmo estableció los suyos en el concilio de rabinos de Yabne/Yamnia, en el año 90 d.C. (Halivni, 1986: 43 y ss.; Piñero, 2007: 55; Frenkel, 2008: 326) mientras que el catolicismo logró hacer lo propio alrededor de la segunda mitad del siglo IV de nuestra era (Hahneman, 2002: 415).

influencia del poema de *Gilgamesh* en la narración del Diluvio³ hasta diferentes géneros literarios típicamente griegos dentro de los tratados que recuperan la Revuelta Macabea.⁴ Por ello, particularmente, en lo que refiere a este tumultuoso período que fue la conquista de Palestina por la mano de los lágidas en primer lugar y de los sucesores de Seleuco luego, nos centraremos en este trabajo en la narración que ofrece de las posibles causas del inicio del levantamiento de Matatías y sus hijos (Weitzman, 2004: 231 y ss.)⁵ el *Libro IV de los Macabeos*. Nos interesa destacar en este texto la complejidad polifónica que lo compone, sobre todo a nivel genérico. Será esta multiplicidad de subtextos la que permitirá un abordaje analítico particularmente fructífero, dada la equivalente importancia que tienen en su seno el discurso epidíctico, la exposición filosófica y la teatralidad. El objeto, de este modo, lejos de circunscribirse a un aspecto del discurso del anciano, indagará en estas tradiciones y en su proceso de ‘hacerlas hebreas’ para intentar, ante todo, que ninguna de las voces utilizadas por el autor —sean estas defensivas o contrarias— quede fuera del alcance de una de las múltiples interpretaciones posibles de la obra y del rol que sus protagonistas cumplen en ella.

2. Una polifonía genérica

“La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles” (Bajtín, 2005:15) se estructurarán en este texto no como las expresiones del pensamiento de diversos personajes en la misma obra sino como diferentes tipos textuales que se unirán en el marco del martirio de los hebreos por orden de Antíoco IV. De hecho, es sabido que la voluntad de cada uno de los actores gira alrededor de la tesis central que articula el texto, aquella que afirma que “la razón

³ De entre la multiplicidad de trabajos disponibles que abordan la cuestión, recomendamos la lectura de Bottéro (1996: 209-221) quien establece todos los paralelos previos y posteriores al relato del Diluvio propiamente dicho existentes en la literatura asirio-babilónica.

⁴ Entre ellos, y por fuera de los libros de los Macabeos, destaca el ejemplo del libro de *Daniel* que, apelando a una figura tradicional, recupera la historia de los tiempos de la revuelta para demostrar la época precedente como el castigo de Dios a Israel por haber abandonado Sus normas (Saulnier, 1983: 7-8; cf. Piñero, 2007: 56-58).

⁵ Según Saulnier (1983: 9) la Revuelta como evento inmediatamente posterior a la persecución antigónida y causada por esta, se justifica ante todo por el vínculo de la literatura de persecución (Piñero, 2007: 66) con géneros legitimados previamente.

piadosa es capaz de vencer las pasiones” (1.1),⁶ por lo que estaríamos ante una creación típicamente monológica. Evidentemente, la presunta polifonía sería, ante todo, anacrónica en lo que refiere a la construcción pormenorizada del tratado, pero dado el notorio entrecruzamiento de géneros, es posible notar una independencia característica de cada uno de ellos. Autonomía que los habilitaría a consolidarse mutuamente como “sujetos ajenos”⁷ y al mismo tiempo interrelacionados. Es posible, además, plantear una vinculación entre cada una de las voces con un género en particular, por lo que un determinado personaje, a pesar de este monologismo, puede expresar una suerte de ‘voz propia’ dentro del limitado margen de expresión que puede dar una obra de este estilo. Para postular un lazo semejante se vuelve indispensable realizar una suerte de criba de entre todos los caracteres presentados para destacar a aquellos que puedan ser ligados con los géneros prominentes dentro del entramado textual. Creemos, basados en sus apariciones reiteradas a lo largo de toda la obra, que estas voces son tres, coincidiendo con aquellas secuencias textuales de mayor importancia.

Así entonces, el narrador, primer ‘personaje’ en ocupar el lugar de la voz parlante, tomará para sí la categorización de la *πολιτεία* hebrea. Consecuentemente con esto, será quien defina con la mayor claridad posible qué es lo que él —y, a través suyo, la comunidad— entiende por virtudes y cuál es la causa para que sean elogiadas por aquellos que continúan honrando la Ley divina (cf. 1.14-19).⁸ Luego, entrarán en escena tanto el rey como el primero de los torturados, el sacerdote Eleazar. Ellos corporizarán una pequeña escena típicamente teatral que condensará al mismo tiempo elementos tan representativos del drama griego antiguo —en sus vertientes tanto trágicas⁹ como cómicas—¹⁰ y, apelando a un grado quizás menor pero

⁶ Al momento de citar, solo los pasajes provenientes de *4Ma.* no serán precedidos por la abreviatura que les es propia, manteniéndola el resto de tratados bíblicos. En todos los casos, las traducciones del griego nos pertenecen.

⁷ Ivanov, *apud* Bajtín (2005: 20).

⁸ Dirá el texto al respecto que quien respete la Ley y garantice su cumplimiento (2.23) “reinará sobre un reino sensato, justo, bueno y valiente”. El debate acerca de la postura filosófica que este escrito defiende ha tenido varias ramificaciones. Posturas resumidas y explicadas en su mayor parte en el estudio de Renhan (1972: 224-5). La opinión de que este texto hunde sus raíces filosóficas en el estoicismo es, según el comentario de Van Henten (1997: 279 y nota *ad loc*) la que siguen la mayoría de los especialistas. Cf. al respecto la posición de Boyarin (1999: 96).

⁹ Concentradas sobre todo en la espacialidad física (5.1; 5.4), la disposición actoral (8.4; 8.29; 13.8; 14.8) y la expectación en convivio (6.19-20; 12.8; 17.14; 17.17) según Sayar (2015).

¹⁰ Tal equivalencia puede establecerse según los lineamientos del *Tractatus Coislinianus* —y la teoría que de este último deriva Fernández (2005-2006)—. Además, puede postularse una influencia de la comedia supérstite ya establecida, como sucederá con el *ἀγών* de *Nubes* (Sayar [2017]).

equivalente de teatralidad (Dubatti, 2008: 44), ficcionalizará una situación judicial en la que ambos tomarán alternativamente los papeles de juez y acusado (cf. 5.4-6 y 5.25). Cambio de lugares generado por los diversos *corpora* legales puestos en juego: por un lado, el humano, defendido por el soberano (5.11); y por otro el divino, representado por Eleazar (5.16). Ambos compartirán una situación agonal que les servirá de núcleo no solo para presentar los diferentes puntos de vista acerca de la invasión sino además para —en consecuencia con la normativa consuetudinaria referida a este tipo de discursos— denotar cuál de ellos es el efectivamente deseable.¹¹ Por último, la defensa de estos valores definidos por el narrador y establecidos como virtuosos por el sacerdote, estará codificada en las palabras de los jóvenes que son asesinados luego del anciano. En este punto el narrador ocupará un lugar liminar entre su rol primario y un nuevo lugar, en este caso subordinado a los protagonistas, en el que profundizará el encomio ante el padecimiento de los martirizados (13.6-7; 14.14-19).¹²

3. Uso(s) y diversificaciones de la palabra

El despliegue de cada una de estas tramas textuales, creemos, obedece principalmente a la necesidad de establecer elementos sobre los que los personajes puedan aparecer más humanos y dicha verosimilitud favorezca la *aemulatio* que se supone debería ser practicada por los hebreos piadosos. Por eso mismo, se apelaría a construcciones literarias conocidas y respetadas en el ámbito cultural helenístico. Tal decisión se vincula tanto con la facilidad que implicaría su comprensión, dada su difusión en los ambientes cultos de los imperios de los diádocos,¹³ como con la posibilidad de que esa expansión sea desigual y, por lo tanto, una tipología sea más ‘respetada’ que otra.¹⁴ Para sopesar adecuadamente esta valoración, es preciso especificar el contexto de producción del tratado y, por lo tanto, las influencias tenidas en cuenta por esa comunidad en su conjunto. Si entendemos, como lo hacen Van Henten (1997:

¹¹ Puesto que el primero en hablar es por norma el que pierde el debate (Frenkel, 2013: 4).

¹² Desplegando para ello toda la profundidad retórica y tipológica frecuentemente destacada por la crítica (*i.a.* Van Henten, 1997: 78; Frenkel, 2011: 80-5).

¹³ Cf. Glejzer (2015: 199-201).

¹⁴ Graham (2000: 253) sobre todo cuando afirma, no sin razón, que “La literatura debe ser tratada como una práctica social e ideológica, y ser examinada desde el punto de vista de quiénes fueron los creadores y los consumidores, qué necesidades culturales pudo haber satisfecho, y qué efectos pudo haber tenido en la sociedad”.

80-83) y De Silva (2006: xx), que la obra proviene de la zona del Asia Menor más cercana a Siria, se comprenderá la lógica de la utilización de un modelo retórico asianista (Frenkel, 2011: 65) defendido por los estudiosos y, en consecuencia, el peso específico que juegan en su composición las figuras discursivas de variada especie. Haciendo un paralelismo con los cuatro ‘géneros’ a los que hemos hecho mención, por lo tanto, nos parece más probable que el modelo dialógico-agonal sea el que cargue en sí con el peso significativo de presentar los eventos bajo una lógica ya conocida por los espectadores/oyentes.¹⁵ En consecuencia, los parlamentos enfrentados retomarán los aspectos puramente oratorios para reunir en torno de las dos figuras litigantes los rasgos más sobresalientes tanto de la epidíctica como de la filosofía que se supone defiende.

Este tránsito por la dialéctica dará la pauta necesaria para terminar de constituir un objeto de estudio¹⁶ en torno a estos ‘géneros’ tan diversos y similares entre sí que entretejen la totalidad del texto. Es decir, si la civilización griega está constituida sobre el enfrentamiento físico y verbal entre personas que defienden dos posturas antagónicas, no resulta errado colocar los otros dos tipos textuales en un lado u otro de dichos polos. Por tanto, la ἐπίδειξις podrá ser equiparada a aquella postura que en el enfrentamiento verbal alcanzará las palmas de la victoria, sobre todo porque ella resumirá los elementos que deben ser defendidos por los oyentes del discurso, y utilizará diversas herramientas lingüísticas y discursivas para que los oyentes/lectores *también* entiendan tales puntos como lógicos y, por ende, loables. En lo que refiere a la exposición filosófica, tal como la presenta el autor/narrador, no podremos establecer un punto de aceptación o rechazo, pero sí que gracias a ella puede demarcarse el límite entre ambos extremos. Partiendo de estas bases, entonces, cobrará importancia la figura del anciano Eleazar ya no solo por su rol protagónico en los momentos teatrales del texto sino porque serán sus palabras las que retomen casi punto por punto el planteo filosófico defendido por el narrador y al mismo tiempo será sujeto y objeto de una defensa particularmente vehemente en la que la palabra solo rubrica lo que le está sucediendo en su corporalidad.¹⁷ En

¹⁵ Puesto que la lógica del enfrentamiento se extiende mucho más allá del terreno dialógico para hacer referencia a cualquier confrontación del tipo competitivo, cf. LSJ, s.v. y Jaeger (2001: 829).

¹⁶ En este caso ha sido de suma utilidad “desarrollar modelos típicos ideales, que consisten en un conjunto sistemáticamente relacionado de criterios en torno a un tema central” (Becker, 2014: 145; Cf. Eco [1998: 30-31]).

¹⁷ Elementos que denotarán al anciano como una persona en torno a quien girarán las características más sobresalientes del pueblo entero. Tal condición habilitará una lectura en la que él sea una suerte de ‘faro’ que guíe a las generaciones sucesivas, tal y como se plantea en Sayar (2014).

el primer caso, el anciano, convocado antes que todos sus correligionarios al cadalso, afirma que la Ley de sus antepasados (5.23-24):

σωφροσύνην τε γὰρ (ἡμᾶς) ἐκδιδάσκει ὥστε πασῶν τῶν ἡδονῶν καὶ ἐπιθυμιῶν κρατεῖν καὶ ἀνδρείαν ἐξασκεῖ ὥστε πάντα πόνον ἔκουσίως ὑπομένειν καὶ δικαιοσύνην παιδεύει ὥστε διὰ πάντων τῶν ἡθῶν ἰσονομεῖν καὶ εὐσέβειαν ἐκδιδάσκει ὥστε μόνον τὸν ὄντα θεὸν σέβειν μεγαλοπρεπῶς

(nos) enseña moderación para que gobernemos todos los placeres y deseos y [nos] ejercita en la valentía para que soportemos todas las penas gustosamente, nos educa en la justicia para que en todas las disposiciones de ánimo seamos equitativos y nos instruye en la piedad para que adoremos magníficamente al único Dios que existe.

En segundo lugar, cuando la tortura ha alcanzado su punto culminante, se nos cuenta que aún tiene fuerzas como para alzar sus ojos hacia Dios y decirle que (6.26-29):

Σὺ οἶσθα, θεέ, παρόν μοι σφύζεσθαι βασάνοις καυστικαῖς ἀποθνήσκω διὰ τὸν νόμον. Ἦλεως γενοῦ τῷ ἔθνει σου ἄρκεσθεις τῇ ἡμετέρῃ ὑπὲρ ὑτῶν δίκη. Καθάρισον αὐτῶν ποιήσον τὸ ἐμὸν αἷμα καὶ ἀντίφυγον αὐτῶν λαβὲ τὴν ἐμὴν ψυχήν.

Tú sabes, Dios, <que> siendo posible para mí salvarme muero a causa de la ley con torturas cáusticas. Vuélvete propicio para tu pueblo siendo<te> suficiente con nuestro castigo por el de ellos. Haz mi sangre purificadora de ellos y toma mi alma para que muera en lugar de ellos.

En ambas situaciones, el dominio de la palabra y de sus matices habilitará un abordaje multidisciplinario en el que se destaquen en su respectiva importancia tanto el costado dramático-legal, como el filosófico, como el estrictamente retórico de este peculiar trabajo.

Además, el tomar a este personaje —y sobre todo a su discurso— como centro del análisis se justifica por la presentación que, más que adecuadamente, hace el autor narrador. Retomando un punto expresado brevemente por *2Ma.*,¹⁸ quien escribe dice del sacerdote que es “de familia sacerdotal, experto en el conocimiento de la Ley [...] y conocido por su filosofía entre muchos de los que rodeaban al tirano”. Es decir que tendrá las capacidades y los conocimientos

¹⁸ El vínculo fuente-meta entre *2Ma.* y *4Ma.* ya ha sido señalado frecuentemente por los especialistas (Frenkel, 2011: 66; Piñero, 2007: 70-71; Van Henten, 1997: 70-73) quienes destacan la acertada búsqueda de pasajes del autor de *IVMac.* que lo ayudan a demostrar su tesis.

necesarios para apelar a todas las especies textuales suprascriptas, incluso para la lógica planteada en el ámbito intradieético. El propio texto parece haberse encargado de organizar la información (Becker, 2011: 83) que coloca a disposición del lector en la persona de Eleazar. ¿A qué hacemos referencia con esto? A que, primeramente, el anciano es Doctor de la Ley, lo que implica, para la sociedad de la época que está más que versado en el conocimiento de la *Torah* y sus aplicaciones en la vida diaria de la comunidad (Grabbe, 2010: 45). A causa de este conocimiento es renombrado en la corte, lo que puede implicar que él sea uno de los representantes del *πολίτευμα* de la ciudad ignota donde estos eventos supuestamente han tenido lugar (Druille, 2015: 130).¹⁹ Además, al recalcar que pertenece a una familia sacerdotal no solo se destaca su lógica posición de mediador privilegiado para con Dios sino que también se subsumen a ella tácitamente (Grabbe, 2010: 42 y ss.; Murphy, 2000: 58-59) tanto el conocimiento del *corpus* sacro-legal como el hecho de que sea él quien deba interceder por su comunidad ante las autoridades extranjeras. Es decir que, por lo tanto, deberá ejercer el rol de ‘abogado’ y, al mismo tiempo, poseer las aptitudes (y las actitudes) necesarias para que sus alegatos sean tenidos en cuenta por un auditorio helénico, habituado a las formas prescritas por las normas aristotélicas.²⁰ Finalmente, y también como producto de la intersección que los principios ancestrales guardan entre la esfera legal y la sagrada, será capaz de definir puntualmente el alcance de cada una de las virtudes que defiende e intercalarlas en un código ético-moral que sea comprensible dentro y fuera de la propia comunidad.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta los postulados precedentes, el mártir, para considerarse tal, ha de consensuar sus hechos con sus dichos; puesto que esa vinculación es parte intrínseca de la lógica del sacrificio. Por lo tanto, si sus acciones alcanzan tal grado de aplicación de la legalidad divina, cuánto más no lo harán sus palabras, ya que será a través de ellas que la tortura y sus

¹⁹ Según el análisis de esta autora, podemos entender que el texto fue concebido para un auditorio de una ciudad que contaba con uno de estos funcionarios, o que se había agrupado en una organización similar. Creemos posible tal situación dado que los castigos sufridos por Eleazar son consecuencia directa de su posición como dirigente de su comunidad (Druille, 2015: 131).

²⁰ Cf. A. *Rh.* 1356a 20-33. Y, habida cuenta la pretendida fecha de composición, incluso las normas ciceronianas —centradas en la manera en que la figura de poder era *vista*—, que a pesar de su ‘novedad’, fueron consideradas prestigiosas gracias al ascendiente social del cónsul (Bell, 1997: 6).

consecuencias completarán su sentido. Las cuatro tipologías discursivas que utilizará el anciano —y que luego replicarán sus sucesores en el cadalso— no solo serán una expresión concreta de los géneros que luego la tradición apologética religiosa aprovechará para sí (Alesso, 2013) sino que también demostrarán el peso de la discursividad en lo que refiere a la aceptación de un *corpus* ‘extranjero’ en formas fijas típicamente griegas. La “intencionalidad originaria de la autoridad”²¹ de la Ley es unívocamente hebrea, pero el hecho de revestirse de estos ‘moldes’ helénicos la equipara a lo más destacado de la producción letrada y, en consecuencia, adquirirá ascendente incluso en la civilización invasora. El manejo de la palabra, acorde con estos ‘modos helenísticos’, será nodal para la utilización adecuada de la tipología filosófica, del discurso forense y de la defensa socio-religiosa. Del mismo modo, la corporización de lo expresado alcanzará los tintes épicos que los propios helenos encomian en sus héroes ancestrales. Así, el discurso martirial será tan válido como el de Meneceo cuando escoge morir por su ciudad (E. *Ph.* 997-998);²² como el de Calino de Éfeso o Tirteo de Esparta al demostrar la ‘filosofía’ del guerrero²³ o incluso como el de los dioses homéricos, que legitiman el comportamiento que más tarde explicitarán estos líricos (cf. Finley, 1987: 199). De tal modo, el mártir, y particularmente Eleazar por ser quien simboliza y unifica a toda su clase, mostrará un grado de asimilación con lo heleno particularmente notable que, entre muchas otras cosas, no solo igualará su planteo al de la civilización pretendidamente ‘de vanguardia’, sino que lo hará superior. Por lo tanto, el estudio de las palabras de Eleazar, sus discursos y sus diversos contextos de enunciación, revelarán un abanico dispar de consecuencias intra y extra textuales que conllevarán la conformación de un arquetipo para el que lo que se expresa es mucho más necesario que la propia presencia corporal. La red de textos que lo tendrán como centro serán, entonces, un *corpus* más que adecuado para comprender la circulación de textos en el ámbito letrado judeohelenístico del primer siglo de nuestra era. Esta trama genérica será, entendemos, un modo efectivo para insertar a esta obra dentro del *corpus* sagrado hebreo y, por lo tanto, edificar en base a ella las lecturas del canon cristiano.

²¹ Observaciones realizadas por Buis (2006) en el análisis de la interpretación de la ley cívica en el teatro ateniense. Consideramos tales afirmaciones válidas también para nuestro objeto dado que, por el contexto en que se presenta, la Ley de Moisés se equipara totalmente a las νόμοι helenas, no solo en aplicabilidad dentro de la comunidad, sino en herramientas al servicio del cumplimiento de la justicia.

²² La equiparación de este modelo con la presentación de un discurso ‘forense’ obedece a la relación largamente estudiada entre el teatro y los tribunales en la Atenas clásica cuyas bases podemos encontrar, entre otros, en el trabajo de Wise (1998).

²³ Valgan como ejemplo *Callin.* 1.6-7 y 18-19 W o *Tyrt.* 10.1-2 W. La vinculación de ambos líricos con *IV Mac.* ha sido estudiada detalladamente por Van Henten (1997: 218) y retomada por Frenkel (2013).

Bibliografía

- Alesso, M. (ed.) (2013), *Hermenéutica de los géneros literarios: de la Antigüedad al cristianismo*, Buenos Aires, EFFyL.
- Bajtín, M. (2005), *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Becker, H. (2011), *Manual de escritura para científicos sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Becker, H. (2014), *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bell, A. J. E. (1997), “Cicero and the Spectacle of Power”, en: *The Journal of Roman Studies*, n.º 87, pp. 1-22.
- Bottéro, J. (1996), “El relato más antiguo del diluvio”, en: Bottéro, J. et al., *Introducción al antiguo Oriente: de Súmer a la Biblia*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, pp. 209-21.
- Boyarín, D. (1999), *Dying for God. Martyrdom and the Making of Christianity and Judaism*, Stanford, SUP.
- Buis, E. (2006), “Sofística, interpretación jurídica y comedia: la ley contra la γονέων κάκωσις y la convencionalidad del derecho ateniense en Aristófanes”, en: Gastaldi, V. y Gambón, L. (coords.), *Sofística y teatro griego*, Bahía Blanca, Ediuns, pp: 103-136.
- De Silva, D. A. (2006), *4 Maccabees. Introduction and Commentary of the Greek Text in Codex Sinaiticus*, Leiden-Boston, Brill.
- Dubatti, J. (2008), *Cartografía teatral. Introducción al teatro comparado*, Buenos Aires, Atuel.
- Druille, P. (2015), “La situación cívica de los judíos en los tratados de Filón”, en: *Synthesis*, n.º 22, pp. 125-38.
- Eco, U. (1998), *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa.
- Fernández, C. (2005-2006), “Emociones cómicas: el *Tractatus Coislinianus* a la luz de la poética aristofánica”, en: *Circe*, n.º 10, pp. 137-56.
- Finley, M. I. (1987), *Grecia primitiva: la edad de Bronce y la era Arcaica*, Buenos Aires, EUdeBA.
- Frenkel, D. (2008), “Roma y Judea: de la admiración a la enemistad”, en: Buzón, R. et al. (eds.), *Docenda. Homenaje a Gerardo H. Pages*, Buenos Aires, EFFyL, pp. 315-29.
- Frenkel, D. (2011), “El martirio en la *Septuaginta: II y IV Macabeos*”, en: *Anales de Filología Clásica*, n.º 24, pp. 59-91.
- Frenkel, D. (2013), “Diálogo entre el tirano y el mártir: Antíoco IV y Eleazar en *IV Macabeos*” [en línea], *Jornadas Diálogos: Literatura, Estética y Teología. La libertad del espíritu V*,

- 17-19 de septiembre 2013, UCA. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. En: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/dialogo-entre-tirano-martir.pdf>; obtenido el 15/06/2014.
- Glejzer, C. (comp.) (2015), *Las bases biológicas del aprendizaje*, Buenos Aires, EFFyL.
- Grabbe, L. L. (2010), *An Introduction to Second Temple Judaism*, London, T&T Clark.
- Graham, S. (2000), *El mundo griego después de Alejandro*, Barcelona, Crítica.
- Hahneman, G. M. (2002), “The Muratorian Fragments and the Origins of the New Testament Canon”, en: Mc Donald, L. y Sanders, J. A. (eds.), *The Canon Debate*, Peabody, Hendickson, pp. 405-15.
- Halivni, D. (1986), *Midrash, Mishna, and Gemara. The Jewish Predilection for Justified Law*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jaeger, W. (2001), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Liddell, H. G.; Scott R. y Jones, H. S. (1996), *A Greek-English Lexicon*, Oxford, OUP.
- Murphy, F. J. (2000), “Second Temple Judaism”, en: Neusner, J. y Avery-Peck, A. (eds.), *The Blackwell Companion to Judaism*, Malden, Blackwell, pp. 58-77.
- Piñero, A. (2007), *Literatura judía de época helenística en lengua griega*, Madrid, Síntesis.
- Rahlfs, A. (ed.) (1971), *Septuaginta, id est Vetus Testamentum graecae iuxta LXX interpretes* Vol. 1-2 [1935], Stuttgart, Württembergische Bibelanstalt.
- Renehan, R. (1972), “The Greek Philosophic Background of Fourth Maccabees”, en: *Rheinische Museum*, vol. 115, n.º 3, pp. 223-238.
- Ross, W. D. (ed.) (1964), *Aristotelis Ars Rhetorica* [1959], Oxford, Clarendon Press.
- Saulnier, C. (1983), *La crisis macabea*, Estella, Verbo Divino.
- Sayar, R. J. (2014), “Te voy a poner como una luz para el mundo (Is. 49.6.4). La figura de Eleazar como ejemplo y paradigma del *étnos* hebreo en *IV Macabeos*”, en: *Anales de Filología Clásica*, n.º 27, pp. 99-114.
- Sayar, R. J. (2015), “‘No es imitación de hombres [...] sino de la existencia’ (*Poet.* 1450a16). ¿Dispositivos teatrales en *IV Macabeos*?”, en: Coria, M.; Martí, M. E. y Moro, S. M. (eds.), *Tránsitos, pasajes y cruces en las teatralidades del mundo*, Rosario, Stella Maris Moro, ATEACOMP, pp. 351-61.
- Sayar, R. J. (2017), “Si no puedes vencer a tu enemigo... búrlate de él. ¿Elementos de comedia en la constitución de *IV Macabeos*?” Ponencia leída en el marco de las *II Jornadas sobre Comedia y Sociedad en la Antigüedad (JOCOSA II)*. FFyL-UBA. 27 y 28 de abril de 2017.
- Van Henten, J. W. (1997), *The Maccabean Martyrs as Saviours of the Jewish People. A Study of 2 and 4 Maccabees*, *JSJSup* 57, Leiden, Brill.

Weitzman, S. (2004), “Plotting Antiochus’ Persecution”, en: *Journal of Biblical Literature*, vol. 123, n.º 2, pp. 219-234.

West, M. L. (ed.) (1972), *Iambi et elegi Graeci*, Vol. 2, Oxford, OUP.

Wise, J. (1998), “Courtroom Dramas”, en: *Dionysus Writes. The Invention of Theatre in Ancient Greece*, Ithaca y London, Cornell University Press, pp. 119-168.

El problema de marco y las emociones como objeto de investigación dentro de la investigación cognitiva.

Sobre dificultades y resoluciones

María Inés Silenzi¹

1. Introducción

Sin dudas, entre los problemas fundamentales de la investigación de las Ciencias Cognitivas, se encuentra el problema de marco (*frame problem*) convirtiéndose actualmente en objeto de investigación tanto de filósofos de la mente como de investigadores de la Inteligencia Artificial (McCarthy y Hayes, 1969). De manera general, el problema de marco cuestiona cómo los seres humanos determinamos relevancia eficientemente con recursos temporales y computacionales limitados (Samuels, 2010). En otros trabajos, y como consecuencia de las múltiples confusiones que frente a la posibilidad de resolver el problema de marco pueden encontrarse, destacamos una relación fundamental entre su definición y posible solución. Más particularmente, puesto que una misma solución puede resultar ser adecuada para resolver una interpretación del problema, pero no serlo para una interpretación distinta, es menester aclarar qué interpretación del problema tenemos en mente, antes de estimar cualquier solución (Morgenstern, 1996). Incluso esta confusión ya puede encontrarse en los orígenes del tratamiento del problema de marco al postularse soluciones de tipo lógicas a definiciones filosóficas del problema de marco y viceversa, lo cual ha traído aparejando varios y extensos debates alrededor de esta cuestión.

¹ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina/CONICET, correo electrónico: misilenzi@uns.edu.ar.

Pues bien, sostenemos que esta misma confusión puede encontrarse en la literatura del problema de marco que examina el alcance y las limitaciones de las emociones al intentar resolverlo (Brun, Doguoglu y Kuenzle, 2008) aunque no en términos de las definiciones sino de las *dificultades* del problema de marco. Más concretamente, la pregunta que guiará nuestro trabajo de ahora en más, y en esto consiste nuestra cuestión clave, cuestionará a qué particular dificultad del problema de marco se orientan aquellas soluciones que estiman el alcance de las emociones al momento de determinar relevancia. Así, nuestro principal objetivo es dilucidar distintas dificultades del problema de marco, y el alcance de las emociones para resolver cada una de ellas por separado. De esta manera, nuestro trabajo forma parte de un proyecto más general cuyo propósito fundamental es brindar cierta claridad a esta cuestión y disipar, en consecuencia, algunas de las confusiones que frente a uno de los objetos de conocimiento más vigentes dentro de la investigación cognitiva, el impacto de las emociones en tareas de relevancia, se plantean actualmente.

Vistos nuestros objetivos, comenzaremos por describir dos de las principales dificultades del problema de marco, a saber, la dificultad de la regresión y la dificultad de la vastedad de información (*sección 2*) para luego, y en base a la literatura disponible, estimar, en base a la importancia de las emociones al determinar relevancia, el alcance de dos propuestas de resolución (*sección 3*). De manera general, argumentaremos que la propuesta de Hookway resulta más completa que la de De Sousa, a la hora de resolver el problema de marco pues se orienta a resolver las dos dificultades antes aclaradas. Finalmente presentaremos nuestras conclusiones (*sección 4*).

2. El problema de marco y algunas de sus principales dificultades

Para comprender la relación que hemos establecido, entre las dificultades y las propuestas de solución seleccionadas, es menester comprender antes la importancia de otras dos grandes dificultades del problema de marco, a saber, su *dificultad definicional* y *resolutiva*. Resumidamente, la *dificultad resolutiva* reúne las complicaciones que conlleva acordar qué significa solucionar el problema de marco, si es que podría ofrecerse una solución de tipo universal y si es que ésta realmente exista. La *dificultad definicional* se deriva de las varias y distintas interpretaciones que del problema de marco se han propuesto (véase Pylyshyn, 1987 y Brown, 1987) siendo necesario, para evitar algunas confusiones, dilucidar algunas de sus principales dificultades y aspectos. Ahora bien, entre ambas dificultades ya en otros trabajos

(Silenzi, 2014, 2015) hemos establecido una particular relación: antes de estimar cualquier solución que intente resolver el problema de marco (dificultad resolutive) es menester aclarar previamente qué definición del problema se quiere resolver (dificultad definicional). En esta oportunidad, y profundizando tal relación, sostenemos que aquella solución, en base al rol de las emociones, que resulta adecuada para resolver una *dificultad* del problema de marco, puede no serlo para resolver otra distinta, por lo que resulta necesario dilucidar distintas dificultades del problema de marco antes de estimar cualquier solución. Véase que, aunque coincidimos con la relación ya examinada en otros trabajos, en esta oportunidad nos orientamos a las dificultades que definen al problema de marco, es decir, estamos ahondando en la dificultad definicional del problema de marco. Pero también, puesto que en esta ocasión sólo examinaremos aquellas soluciones que estiman el rol de las emociones en nuestros procesos cognitivos, estamos profundizando la dificultad resolutive del problema de marco. En este sentido, este trabajo resulta ser una ampliación de lo ya investigado antes, aunque orientado esta vez a los rápidos avances que con respecto al rol de las emociones se están llevando a cabo.

Fiel a nuestro esquema, a continuación describiremos dos de las dificultades que, a nuestro entender, resultan primordiales para el tratamiento del problema de marco, a saber, la dificultad de la vastedad de información y la dificultad de la regresión. De manera general, y teniendo en cuenta las diferencias entre los sistemas modulares y centrales de la arquitectura (funcional) mental que propone Fodor (2000, 2008), la *dificultad de la vastedad de información* resulta como consecuencia de la no encapsulación de los sistemas no modulares. La propiedad que caracteriza a un módulo como informacionalmente encapsulado (o como cognitivamente impenetrable), señala que los módulos “sólo utilizan su propia base de datos”. Es decir, aunque el organismo posea cierta información representada que sería relevante para el procesamiento del módulo, esa información no es considerada a la hora de generar un juicio o impresión. Contrariamente, los sistemas centrales son no encapsulados. A través de estos sistemas, se examinan *simultáneamente* las representaciones que suministran los distintos sistemas de entrada y la información que está almacenada en la memoria. Ahora bien, y puesto que los procesos cognitivos informacionalmente no encapsulados, están abiertos a cualquier información que posea el sistema, éstos resultan computacionalmente intratables. Si un sistema tiene un conjunto suficientemente pequeño de información, el determinar la relevancia puede llevarse a cabo sin mayores problemas de cálculo: el sistema puede simplemente poseer un algoritmo que ordene considerar todas y cada una de las piezas de información. Pero una vez que se considera un sistema cognitivo que alberga mucha más información, como es el

caso de los seres humanos, evaluar cada información rápidamente se torna una tarea inviable. Tal estrategia implicaría una gran cantidad de cálculos tomando una cantidad irrazonable de tiempo. Ahora bien, y esta pregunta será retomada en la próxima sección, ¿cómo se resuelve la dificultad de la vastedad de información? En principio se resolvería si podríamos dar cuenta de la capacidad de los procesos cognitivos para considerar la información relevante de entre una vasta cantidad de información, de manera adecuada y en un tiempo prudencial, es decir, de manera eficiente.

Veamos a continuación en qué consiste la denominada *dificultad de la regresión*. Esta dificultad resulta como consecuencia de la falta o poca explicación del modelo cognitivista a la hora de explicar algunos procesos cognitivos, como aquellos implicados con la relevancia. A grandes rasgos, esta dificultad da cuenta de una especie de regresión infinita entre reglas y representaciones a la hora de explicar cómo determinamos relevancia eficientemente. Decidir qué regla usar al momento de determinar relevancia, implica decidir, a su vez, una representación, pero, y en términos más epistemológicos, ¿cómo sabe un sistema artificial que la aplicación de ésta, y no otra representación es “apropiada”? (Dreyfus, 1979, 2007). Resolver esta dificultad, básicamente consiste en explicar el mecanismo por medio del cual una regla o representación determina qué otra regla o representación se debería aplicar al momento de ofrecerse ciertos inputs. Puesto que decidir qué regla usar implica decidir, a su vez, otra regla, la dificultad se resolvería si podemos dar cuenta de cómo sabe un agente que la aplicación de ésta, y no otra regla es “apropiada”. Resumidamente, la dificultad de la regresión se resolvería si podríamos explicar el mecanismo por medio del cual una regla o representación determina qué otra regla o representación se debería aplicar al momento de ofrecerse ciertos inputs. Aunque se nos puede objetar no describir con mayor detalle las dificultades de interés en este trabajo, ya examinadas en detalle en otros anteriores, creemos que lo expuesto resulta suficiente dados nuestros propósitos.

3. La viabilidad de las emociones para resolver algunas dificultades del problema de marco

La estrategia que utilizaremos en esta sección, en base a la relación ya establecida, consistirá en examinar hacia qué dificultad del problema de marco se orientan particularmente las siguientes dos propuestas de solución basadas en el rol de las emociones. Comencemos por analizar la propuesta de uno de los principales filósofos que defienden fervorosamente la

capacidad emocional para resolver el problema de marco. Para De Sousa (1980, 1994), en el modelo estándar de elección racional, al momento de determinar relevancia, un agente ideal se enfrenta a una especie de “explosión combinatoria” puesto que para cada una de las ilimitadas acciones posibles por llevar a cabo al momento de tomar una decisión, existe un número ilimitado de consecuencias que de ellas se derivan. Es necesario, si lo que se quiere lograr es determinar relevancia y actuar así eficientemente, que los agentes reales con escasos recursos cognitivos, limiten el número de acciones y consecuencias posibles. Puesto que los métodos estándares de elección racional no pueden ser utilizados para lograr esta reducción, puesto que sólo reintroducirían el problema combinatorio al momento de decidir incluir o no cada consecuencia de cada acción, el autor apela a nuestra capacidad emocional para resolverla. Según su punto de vista, las emociones funcionarían, en estos casos, como fuentes de saliencia efectuando el estrechamiento necesario entre el número de acciones y consecuencia posibles, permitiendo así que no terminemos paralizados frente a cada decisión. Con otras palabras, las emociones colaborarían en la tarea de restringir vasta información permitiéndonos determinar relevancia dentro de un tiempo prudencial. Así descrita, y claro está, esta propuesta parecería resolver la dificultad de la vastedad de información. Para defender la plausibilidad de las emociones a la hora de resolverla, De Sousa cuestiona qué hubiera pasado si los robots de Dennett (1984) hubieran tenido capacidad emocional. Recordemos que este ejemplo ilustra las complicaciones a las que se enfrenta un robot al querer desactivar una bomba. Como consecuencia de considerar *todas* las consecuencias posibles de *todas* y cada una de las acciones posibles, el robot termina paralizado, debido a la sobrecarga computacional que esto conlleva, sin lograr desactivarla. Pues bien, si estos robots tendrían emociones, argumenta De Sousa, los patrones de saliencia que éstas ofrecen, les permitiría identificar *solamente* las inferencias relevantes e ignorar las consecuencias irrelevantes, permitiéndoles actuar eficientemente sin quedar paralizados. Las emociones dominarían la explosión combinatoria a la que se enfrentan estos robots al momento de determinar relevancia evitando, en consecuencia, que se pierdan en interminables exploraciones. Las emociones proporcionar así un tipo de estrategia de búsqueda que se enfoca solamente en los datos relevantes para actuar, resolviendo la dificultad de la vastedad de información.

Veamos a continuación, hacia qué otra dificultad del problema de marco se orienta la propuesta de resolución que ofrece Hookway (2000 y 2003). Para Hookway, la propuesta de De Sousa es lo se ha reconocido como una versión específicamente filosófica del problema de marco en la que un ser puramente racional tendría que deliberar sobre cuándo dejar de

deliberar y decidir qué ignorar en el proceso de tomar una decisión. Así, el problema del marco se interpreta como si fuera razonable examinar *toda* la información, alternativas y estrategias posibles, lo que para Hookway sería muy irracional, puesto que amenazaría una regresión intratable de deliberación en cada vuelta. Curiosamente, destaca, esto no sucede en nuestra práctica cotidiana frente a todas y cada una de las decisiones que recurrentemente debemos tomar, lo que lo lleva a cuestionar el rol de las emociones en nuestras toma de decisiones. Para este autor, las limitaciones emocionales que ofrece la saliencia durante cualquier episodio emocional, simulan la encapsulación informacional de nuestros órganos de los sentidos. Como resultado, y tal como sucede con nuestra percepción, no gastamos tiempo en tomar un tipo de decisión de “segundo orden” sobre qué incluir en nuestros procedimientos de decisión evitando así cualquier proceso de regresión o en otras palabras, resolviendo así la dificultad de la regresión. Para este autor algunos conjuntos de información y estrategias al momento de determinar relevancia se “sienten correctos”, “sabemos que son realmente relevantes”, argumentando que hay razones para “sentirnos cómodos” con nuestra elección. Con otras palabras, las emociones juegan un papel fundamental en la adquisición de creencias que son epistémicamente inmediatas en el sentido de que su justificación no depende de razones conscientemente accesibles. Hookway sostiene que exigir razones explícitas para toda y cada una de nuestras creencias conduciría a un regreso infinito. Lo mismo ocurrirla al evaluar la importancia la relación entre esas creencias y las razones que se le atribuyen (Hookway, 2003). Volviendo a la dificultad de la regresión, ésta puede ser evitada sin más, si se acepta que hay formas admisibles de formar creencias de inmediato, por ejemplo reaccionando automáticamente a ciertos estímulos o siguiendo “ciegamente” caminos trazados por patrones emocionales, es decir, si se acepta que se pueden justificar a pesar de no poder proporcionar una justificación.

Visto nuestro análisis, las emociones poseen dos características que parecen hacerlas útiles a la hora de resolver el problema de marco. En primer lugar, y teniendo en cuenta la primera propuesta de solución, las emociones colaboran en la tarea de restringir información, evitando tener que explorar vasta información (resolviendo así y *solamente* la dificultad de la vastedad de información). Sin embargo, y teniendo en cuenta ahora la segunda propuesta, al ser intrínsecamente evaluativas, las emociones proporcionan *además* las estrategias adecuadas y relevantes al momento de determinar relevancia, determinando en consecuencia, de esa gran cantidad de información lo que *realmente* es relevante, sin caer en una regresión al infinito. De esta manera, la propuesta de Hookway, resulta más completa que la de De Sousa, puesto que la inmediatez epistémica que este autor defiende, permite dar cuenta no sólo del modo en

que las emociones restringen las opciones relevantes (resolviendo así la dificultad de la vastedad de información) sino también del modo por medio del cual una regla o representación determina qué otra regla o representación se debería aplicar al momento de ofrecerse ciertos inputs (resolviendo así la dificultad de la regresión).

Para ilustrar tales divergencias, nos parece oportuno considerar nuevamente la situación que plantean los robots de Dennett: dada una gran cantidad de tareas, una de ellas consiste en desactivar una bomba a punto de estallar. Es claro que, en un ser humano, la mención de que hay una bomba despierta fuertes emociones que dispararían las acciones adecuadas a realizar. ¿Cómo sería este proceso de acuerdo a las propuestas vistas? Las emociones, de acuerdo a De Sousa, “filtrarían” las opciones relevantes, o permitirían desechar las irrelevantes, pues, debido a su función de saliencia, las emociones “recortarían”, de entre la gran cantidad de opciones, estrategias y consecuencias que de cada una de éstas se derivan, aquellas relevantes. Las emociones, al actuar como guía conectiva restringirían, de esta manera, la cantidad de alternativas a considerar, aliviando la cantidad de información contribuyendo así a resolver la dificultad de la vastedad de información. ¿Pero cómo sabe el agente que esa información que recorta es la adecuada? La propuesta de De Sousa no parece responder a esta pregunta, o con otras palabras, no parece resolver la dificultad de la regresión. En cambio, Hookway, en base a la inmediatez epistémica de las emociones, sí intenta dar cuenta de esta cuestión. Según su punto de vista, y tal como lo interpreta Fodor al problema de marco (como el problema de Hamlet)² un agente “deja de pensar” al momento de determinar relevancia cuando se siente cómodo o convencido con la idea de que eso resulta relevante. Por supuesto, esta manera de justificarlo no está exenta de críticas (Dohrn, 2008 y Wild, 2008) pero, en esta ocasión, no es nuestra tarea estimar el grado de fundamentación de su solución sino solamente estimar hacia qué dificultad del problema se orienta cada propuesta de solución.

4. Comentarios finales

En este trabajo sostuvimos que antes de estimar adecuadamente la aptitud de las emociones a la hora de resolver el problema de marco, es menester atender a qué dificultad se orienta cada

² Desde el comienzo del primer acto de la obra de Shakespeare, Hamlet tiene que vengar la muerte de su padre. Pero durante los siguientes cuatro actos, hasta el desenlace mortal de la última escena, intenta negárselo a sí mismo, lo intelectualiza todo; su cerebro está en constante conflicto con su corazón. No deja de pensar y pensar. Es por estas razones que Fodor utiliza la metáfora de Hamlet para referirse al aspecto epistemológico del problema de marco.

solución. Puesto que tal tarea excedería los límites de este trabajo, y esto por cuestiones de espacio, nos hemos restringido, a sólo dos dificultades del problema de marco como así también a dos posibilidades de resolución.

De acuerdo a lo examinado, sostenemos que la propuesta de De Sousa intenta resolver solamente la dificultad de la vastedad de información, mientras que la propuesta de Hookway intenta no sólo resolver esta misma dificultad sino también la dificultad de la regresión. En este sentido, y teniendo en cuenta la relación planteada, no podríamos estimar la resolución de De Sousa como inadecuada para resolver la dificultad de la regresión por la simple razón que no es la intención de este autor resolverla. Como ya hemos mencionado, lo que resulta adecuado para resolver una dificultad puede no serlo para resolver otra dificultad distinta. Sin embargo, y en principio, podríamos estimar la propuesta de Hookway como apropiada para resolver ambas dificultades pues da cuenta de cómo restringimos información al momento de determinar relevancia, pero además, de cómo “sabemos” que tal recorte es adecuado. Así, nuestro aporte consistió en explicitar las distintas dificultades de un mismo objeto de conocimiento, en este caso del problema de marco, colaborando en la no tan sencilla tarea de evaluar adecuadamente distintas propuestas de resolución.

Queda pendiente en nuestra agenda de trabajo examinar muchas más dificultades del problema de marco como así también más resoluciones en base al rol de las emociones. Creemos que esta tarea es urgente de atender puesto que son rápidos y muchos los avances que se están dando con respecto a la investigación de las emociones en nuestros procesos cognitivos, lo que, sin dudas, colaborará en la tarea de resolver un viejo problema de las Ciencias Cognitivas aún pendiente de resolución.

Bibliografía

- Brown, F. M. (1987), *The Frame Problem in Artificial Intelligence*, Proceedings of the 1987 Workshop, Los Altos, Morgan Kaufmann.
- Brun, G.; Doguoglu, U. y Kuenzle, D. (2008), *Epistemology and Emotions*, Alderchot, Ashgate.
- De Sousa, R. (1980), “The Rationality of Emotion”, en: Rorty A. (ed.), *Explaining Emotions*, Berkeley, University of California Press, pp. 127-151.
- De Sousa, R. (1994), “Emotion”, en: Guttenplan S. (ed.), *A Companion to the Philosophy of Mind*, Oxford, Basic Blackwell, pp. 270-276.

- Dennett, D. (1984), “Cognitive Wheels: The Frame Problem of AI”, en: Hookway, C. (ed.), *Minds, Machines & Evolution*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 129-150.
- Dohrn, D. (2008), “Epistemic Immediacy and Reflection”, en: Brun, G. *et al.* (eds.), *Epistemology and Emotions*, Alderchot, Ashgate, pp. 105-124.
- Dreyfus, H. (1979), *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence*, New York, Harper Colophon Books.
- Dreyfus, H. (2007), “Why Heideggerian AI Failed and How Fixing It Would Require Making It more Heideggerian”, en: *Artificial Intelligence*, n.º 171, pp. 1137-1160.
- Fodor, J. (2000), *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*, Cambridge, The MIT Press.
- Fodor, J. (2008), *LOT 2: The Language of Thought Revisited*, Oxford, Clarendon Press.
- Hookway, C. (2000), “Regulating Inquiry. Virtue, Doubt and Sentiment”, en: Guy, A. (ed.), *Knowledge, Belief, and Character. Readings in Virtue Epistemology*, Lanham, Rowman and Littlefield, pp. 149- 160.
- Hookway, C. (2003), “Affective States and Epistemic Immediacy”, en: *Metaphilosophy*, n.º 34, pp. 78-96.
- McCarthy, J. y Hayes P. (1969), “Some Philosophical Problems from the Standpoint of AI”, en: *Machine Intelligence*, n.º 4, pp. 463-502.
- Morgenstern, L. (1996), “The Problem with Solutions to the Frame Problem”, en: Ford, K. M. y Hayes, P. J. (eds.), *Reasoning Agents in a Dynamical World: The Frame Problem*, London, JAI Press, pp. 99-133.
- Pylyshyn, Z. W. (ed.) (1987), *The Robot's Dilemma: The frame Problem in Artificial Intelligence*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Samuels, R. (2010), “Classical Computationalism and the Many Problems of Cognitive Relevance”, en: *Studies in History and Philosophy of Science*, vol. 41, n.º 3, pp. 280-293.
- Silenzi, M. I. (2014), *El problema de marco: alcances y limitaciones de los enfoques postcognitivistas*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Silenzi, M. I. (2015), “La dualidad del problema de marco: sobre interpretaciones y resoluciones”, en: *Tópicos: Revista de Filosofía*, n.º 47, pp. 89-112.
- Wild, M. (2008), “Critical Reflection on Affective Epistemology”, en: Brun, G. *et al.* (eds.), *Epistemology and Emotions*, Alderchot, Ashgate, pp 125-148.

Modulaciones de lo real y procesos de destitución subjetiva en *Can Solar* de C. Godoy y *Bajo este sol tremendo* de C. Busqued

Anabel Tellechea¹

1. Introducción

Las cosas, por su parte, no sienten nada.

Es uno de los privilegios de su idiotez

Rosset, 2004: 63.

En la literatura argentina de por lo menos los últimos diez años puede recortarse una zona en la que ha tenido lugar una creciente desmarcación de aquellas categorías y procedimientos distintivos de las estéticas realistas de los siglos XIX y XX, organizadas en torno al paradigma de la representación. Según ha observado Garramuño:

Se trata de un tipo de escritura que a pesar de hacer evidentes los restos de lo real que forman el material de sus exploraciones, se desprende violentamente de la pretensión de pintar una 'realidad' completa regida por un principio de totalidad estructurante (2009: 19).

Esa desmarcación consiste, en parte, en enfocar sus problemáticas sobre una particular configuración de lo real, entendida como presentación de la cosa en sí (Rosset, 2004). En esta investigación, me propongo analizar las modulaciones de lo real que se configuran en la novela

¹ Depto. Humanidades, UNS/CIN, correo electrónico: tellecheaanabel@gmail.com.

Bajo este sol tremendo (2009) de Carlos Busqued, y los cuentos “Erasto”, “HCI” y “Final de anatomía” de Carlos Godoy, publicados en *Can solar* (2012).

2. Calamares gigantes idiotas

Bajo este sol tremendo y los cuentos seleccionados de *Can solar* configuran, cada uno, sujetos cuyos límites porosos permiten la entrada de una realidad que los desborda, dando lugar a una “escritura de lo real despedazado [que] posibilita una pensar una forma de experiencia diferente” (Garramuño, 2009: 38). La escritura capta sujetos y experiencias cercenadas en un mundo sórdido donde no hay misterios, no hay giros inesperados, no hay *plot-twist*. Estas subjetividades, incapaces de empatizar con otras o directamente consigo mismas, se encuentran vaciadas: no se ven en otras ni son capaces de otorgar significación a su experiencia. La crítica ya ha revisado con anterioridad distintos aspectos de la personalidad del protagonista de *Bajo este sol tremendo*, Cetarti, y de su “doble” Danielito (Terranova, 2013; Guerra, 2015): conducta desmotivante, falta de iniciativa, abulia, desinterés por cualquier actividad que no tenga como objetivo una mayor garantía de inmovilidad. Ahora bien, es posible aportar a esta línea de análisis revisando qué entendemos por *lo real*.

Según Rosset (2004), en principio posee “un carácter insólito, singular, único, sin doble”, y está dotado de una profunda idiotez, es decir, de una “total indiferencia a las significaciones imaginarias que los hombres le atribuyen” (2004: 13). Más aún, al ser idiota por definición, el dominio de lo real carece de sentido añadido y razón sin por ello volverse irracional: “es lo que carece de iguales, esto es, lo particular, lo solitario, lo insólito, que es la condición de todo lo que existe” (2004: 13). Nos encontramos en el orden de las cosas en sí. Las cosas son indiferentes a las significaciones, a la atribución de sentido, a la subjetivación. ¿De qué se trata esta insignificancia de lo real? Y más importante aún, ¿qué tipo de sujetos propicia? Abandonado el principio de totalidad estructurante, “llamaremos insignificancia de lo real a esta propiedad inherente a toda realidad, la de ser siempre indistintamente fortuita y determinada, la de ser siempre al mismo tiempo *anyhow* y *somehow*: de cierta manera, de cualquier manera” (Rosset, 2004: 24). Más aún: “lo que empuja a la realidad hacia el sinsentido es justamente la obligación que tiene de ser *siempre* significante” (2004: 24). En el universo de *Bajo este sol tremendo*, podemos ya aventurarnos a colocar las subjetividades de Cetarti y Danielito en este orden: más lejos del esfuerzo de otorgar significado totalizante a los hechos que presencian, más cerca de una percepción lánguida de las cosas en sí, sin relacionarlas entre sí.

De cierta manera, de cualquier manera: de un modo determinado u otro cualquiera, no puede afirmarse su absoluta dispersión ni tampoco fijar un sentido. La insignificancia se define por la falta de caminos claros debido a su proliferación caótica (cfr. Rosset, 2004: 30). Cetarti y Danielito no toman decisiones sobre sus vidas, ni perciben que eventualmente deberían hacerlo, sino que simplemente van improvisando paso a paso. De esta manera, por ejemplo, es que Cetarti comienza a desear su viaje a Brasil (duplicado, luego, en Danielito). Al principio de la novela, el deseo se manifiesta por su contrario: “Pensó en que le gustaría desaparecer del lugar en ese momento. No pudo pensar en ningún lugar agradable donde aparecer” (Busqued, 2009: 17). Este quizá sea el rasgo que mejor defina el modo que tiene el protagonista de la novela de habitar su entorno: el deseo de nada, que no es no querer nada, sino querer algo, pero no saber qué, y moverse morosamente, sin camino marcado, *llevado por la corriente*. Más adelante aparece, aunque difuso, el deseo de viajar: “le hubiera gustado salir a la ruta sin un plan específico. Derivar por el sistema nacional de rutas fumando esta marihuana que le quedaba, parando sólo en estaciones de servicio para cargar nafta, lavarse y comer” (Busqued, 2009: 142). Al final, Cetarti logrará iniciar un desplazamiento incierto, secuenciado por postas intermedias, hasta decidirse por viajar a finalmente al país vecino, cosa que hace con requisitos mínimos: poco dinero, marihuana, y llevado a la frontera por sujetos que jamás registró como peligrosos. Cetarti es la encarnadura del sujeto idiota de Rosset: “Ningún intervalo de ‘lucidez’ viene a turbar su estupidez. (...) ya no hay para él, desde hace mucho, ningún camino que perder ni encontrar, puesto que no hay ni ha habido nunca verdaderos caminos” (Rosset, 2004: 22). A Cetarti todo puede convertirse en camino, porque no tiene un deseo particular de algo. Puede hacer todo, puede hacer absolutamente nada, vive en la insignificancia.

Conviene en este punto rectificar uno de los adjetivos con los que la crítica lo ha calificado: un sujeto abúlico es uno que no quiere nada. Aun cuando hiciera ya seis meses de que “Lo habían echado del trabajo hacía seis meses (falta de iniciativa, conducta desmotivante)” (Busqued, 2009: 24), también es cierto que de los tres personajes principales, el único que busca cambiar algo es él, aunque no sepa qué es. Lo que Cetarti tiene, insistimos, es *deseo de nada*, o una anhedonia depresiva, cuadro que no se constituye

Tanto por la incapacidad de sentir placer, como por la capacidad de hacer cualquier cosa *que no sea* buscar placer. Queda la sensación de que efectivamente ‘algo más hace falta’, pero no se piensa que este disfrute misterioso y faltante solo podría encontrarse más allá del principio del placer (Fisher, 2016: 50).

Cetarti se mueve fatigado, lentamente, no logra encauzar su deseo, pero se mueve. Por fuera de una exploración interior o de un tiempo productivo, podría decirse que igualmente tiene actividades: “Aunque seguía dedicando mucho tiempo a mirar televisión y a la contemplación de los movimientos del ajolote, se entretenía algunas horas por día clasificando la basura” (Cetarti, 2009: 115). El ajolote, él mismo y el calamar gigante forman una tríada de cuerpos que se contemplan y mueven lentamente y sin dirección, pero nunca estáticos. “Miraba los leves movimientos de la pequeña salamandra o larva de salamandra en un medio mucho más denso que el aire. Imaginaba a los grandes cefalópodos flotando en la negra profundidad del agua helada, moviéndose lentamente” (Busqued, 2009: 133), de la misma manera que él se mueve en su departamento a oscuras, iluminado con un televisor sin volumen. Cetarti no tiene ningún tipo de planificación a largo plazo, justamente porque *no importa*. Hacia el final de la novela, cuando Duarte le dice que están en Sacanta y que es lo más cerca de Córdoba que van a llegar, frenan a comer y allí Cetarti “decidió que no se iba a volver a Córdoba”. Les pide viajar a Lapachito con ellos y de ahí seguir viaje. Duarte le pregunta hacia dónde, y Cetarti responde desde la insignificancia: “No sé, pero no vuelvo a Córdoba” (Cetarti, 2009: 176); afirmación de viajar y dispersión de caminos.

Otro concepto ordenador de esta lectura es el de *superficie*. La novela comienza con un epígrafe sobre el Kraken: “Then, once by man and angels to be seen, in roaring he shall rise and on the surface die”.² No es difícil leer esta cita en relación con los calamares gigantes que son una figura que entrama el texto y le otorga —junto con otros animales— el carácter siniestro y violento a la obra. Pero el epígrafe también puede convertirse en una advertencia o premisa para el texto que comienza con un Cetarti *en su hábitat natural*: a oscuras, mirando en mute un documental también con pantalla negra sobre el calamar gigante en la profundidad del mar, cuya única luz son los subtítulos en amarillo. ¿Qué es entonces, lo que muere en la superficie? Es la capacidad de estos sujetos de significar los acontecimientos que se van a suceder en sus vidas. Cetarti organiza su vida para pensar lo menos posible, y lo logra ayudado de marihuana y televisión. En el orden de lo real, es inútil ahondar en una indagación de las cosas “para arrancarles un secreto que no existe; es en su superficie, en la linde misma de su existencia, como resultan incomprensibles: no por ser tales, sino simplemente por ser” (Rosset, 2004: 58). La posibilidad de significar muere en ese lugar, en tanto viven “experiencias que arrancan al sujeto de sí mismo” (Garramuño, 2009: 36). Si el sujeto en principio puede percibir

² Luego, una vez para que el hombre y los ángeles lo vean, rugiendo se levantará y en la superficie morirá. (la traducción es mía).

todo lo que lo rodea menos a sí mismo, a lo largo de la lectura no hacemos sino comprobar que Cetarti no es afectado ni por su propia subjetividad, ni por las cosas que lo rodean. Es uno de los “sujetos espectrales que se definen por una levedad extendida y una suerte de vaciamiento y despersonalización radical” (Cetarti, 2009: 36) y van deambulando por el espacio de lo real.

Danielito también comparte ese carácter idiota. Da lo mismo si son las fotos de un operativo con reminiscencias a los vuelos de la muerte, un lechón extraído de una lampalagua gigante, Duarte sacándole fotos a un menor con retraso mental desnudo que tienen secuestrado o su propia madre muerta. La desafección no distingue significantes, a todos les devuelve la misma indiferencia porque su subjetividad opaca no logra añadirles significación. La insignificancia que marca a ambos personajes los hace participar de un contacto rugoso con lo real, “que tropieza en las cosas y no extrae de ellas más que el sentimiento de su presencia silenciosa” (Rosset, 2004: 62): están allí, rodéandolos; se enfrentan a “la cosa captada en su singularidad (...) como fenómeno incognoscible. (...) es eso y nada más que eso, está ahí y nada más que ahí” (2004: 60). Esa presencia silenciosa, espectral, nos recuerda a la del calamar gigante en el fondo del mar o la del ajolote, al que Cetarti imagina

Posado en el fondo de la pecera, en la oscuridad de la casa cerrada, preguntándose a su tosca manera en qué momento una sombra borrosa vendría a echar alimento sobre la superficie del agua. Percibiendo el vacío y la lenta levedad del cuerpo (Busqued, 2009: 182).

Hay un punto en el que los dos personajes se corren de su duplicidad, que se manifiesta en su capacidad de sorprenderse. La sorpresa pone de manifiesto el orden de lo real, en tanto implica el enfrentamiento del sujeto a aquello que irrumpe. Cetarti se encuentra a sí mismo “sorprendiéndose *apagadamente* por la amplísima variedad de porquerías que se acumulaban” (Cetarti, 2009: 116), o sea que logra percibir las cosas, salir aunque sea levemente de la idiotez. Su momento de mayor exaltación ocurre mientras miran los videos porno con Duarte, que “sonreía pícara y amarillentamente. Tenía los ojos rojísimos y a Cetarti le entró *un poco* de miedo” (Cetarti, 2009: 44; el subrayado es mío). De todas maneras, no saca mayores conclusiones ni se explaya sobre por qué le parecen “horribles”, ni intuye nada que pueda ponerlo en peligro a él mismo (probablemente porque tampoco le interesa): cuando Duarte le dice que consiguió sus datos porque estaban en una libreta de la pareja de su madre, y que probablemente ella se los pasó, él sabe que “eso era imposible, pero por la dudas Cetarti no

preguntó más” (Cetarti, 2009: 27). Danielito, en cambio, está privado del orden de la representación al punto que siquiera logra significar el acontecimiento que provocará su muerte. Se da cuenta de que va a chocar, que debe pisar el freno a tiempo, y no lo encuentra. Según Rosset (2004: 183): “La muerte es uno de los momentos en los que coinciden lo real y su representación: el ‘me muero’ y el ‘veo que me muero’ son una sola y misma cosa, y uno muere justo por esta funesta identidad”. Pero él es incapaz de superponer la percepción de la vaca en la ruta a la de su propia muerte, es decir, no *significa*:

Lo último que vio Danielito fue justamente la cara del animal, que lo miraba casi a los ojos desde una distancia de dos metros, con una expresión pacífica y (le pareció, aunque no alcanzó a formular enteramente el pensamiento) de leve curiosidad (Cetarti, 2009: 178).

Por último, a Cetarti no lo impresiona ni la posibilidad de haber tenido el mismo final, la mujer secuestrada que está desmayada (o muerta) encima de él, o el cadáver del conductor. No tenemos narración de su experiencia de los hechos: no hay tal registro tampoco para el sujeto.

3. Realismo cínico

Hasta ahora, revisamos en detalle las subjetividades aletargadas de Cetarti y Danielito. Atenderemos ahora a otra modalidad de la subjetividad opaca: la de Duarte o los narradores de *Can solar*, que operan a partir del predominio de la razón cínica. Hal Foster (2001) recupera este concepto de Peter Sloterdijk (2003) definido como “falsa conciencia ilustrada”. Si la idiotéz se caracteriza por la indiferencia, el cínico sabe que su accionar es reprobable y aún así se aferra a él. Es un sujeto que reconoce la realidad traumática, y más que rechazarla, hace caso omiso de ella. “Su estructura hace de él alguien casi impermeable a la crítica ideológica” (Foster, 2001: 118), su ambivalencia lo blinda de reflexividad. En el caso de Duarte, este aspecto se manifiesta de lleno cuando se muestra preocupado hipócritamente por el maltrato que sufre Danielito o algún animal, siendo él mismo un sujeto que inflige daños equivalentes. Luego de que la madre de Danielito muere, le aconseja: “En serio, pibe, la vida no es todo el día encerrado viendo tele. Te va a hacer bien cambiar un poco el aire, especialmente ahora”. (Garramuño, 2009: 157). Sin embargo, Duarte mismo vive una vida de encierro viendo videos

pornográficos, pintando réplicas a escala de aviones de guerra o “cuidando” a las víctimas de secuestro. Aún conociendo la verdad sobre sí mismo, no le preocupa rectificarse o justificarse. En una comunicación telefónica para coordinar el rescate de una víctima, afirma:

La guita no llega a estar y esta pobre mujer aparece en una zanja con el culo bien roto y un tiro en la nuca, ¿nos entendemos? Y va a ser culpa suya, porque usted es el que tiene la llave de la cosa. Póngase las pilas. Su mamá está bien, no somos monstruos, pero póngase las pilas (2009: 129).

Los bichos muertos en la casa de Cetarti le dan curiosidad, pero este le advierte que es peligroso tocar la pared porque tiene corriente. “Duarte tiró el palito al piso. Dijo que era un poco siniestro. Cetarti respondió que sí” (2009: 164). Ese es el punto: Duarte proyecta en los otros lo que sabe que él mismo es: cruel, culpable, siniestro, un monstruo. Ése es su carácter hipócrita, que según Sloterdijk se manifiesta en un cínico cuando “lo que me molesta en los otros es lo que soy yo. Sin embargo, mientras no me observe a mí mismo, no reconoceré mis proyecciones como reflexión exterior de la viga en mi ojo,³ sino como una perversidad del mundo” (Sloterdijk, 2003: 93).⁴ Por esta razón, pertenece a un tipo de subjetividad que completa “de una manera perfecta la definición *moderna* de cinismo” (Sloterdijk, 2003: 177; subrayado en el original).

En el cuento “Erasto” de Carlos Godoy, este concepto no está encarnado en un personaje, sino que a través de un tono aparentemente monocorde para la descripción de los hechos y los sujetos, el narrador es el que barre con cualquier lugar común progresista que aparece: los sueños de clase media, la familia como lugar de contención, la madre soltera independiente, la solidaridad y experiencia positiva para con la diferencia del otro. El comienzo del cuento marca esta línea con claridad: “Pra juntaba *cosas* de la calle. Cajas que le podían servir para

³ La viga en el ojo se refiere a la expresión de Jesús acerca de ver el defecto del otro (la paja en el ojo) sin ver que el propio es peor (cfr. Sloterdijk, 2003: 93).

⁴ Puede argumentarse que Danielito también participa de los secuestros y podría recibir los mismos calificativos que Duarte. Sin embargo, en lugar de mostrar interés o disfrute en esas tareas, él se limita a cumplir con lo que Duarte le pide y pensar lo menos posible. De hecho, cuando lo descubre sacando fotos al menor secuestrado, lo encuentra sin querer y automáticamente se dirige a la cocina a fumar marihuana y ver televisión. También muestra compasión por la elefanta de un circo, torturada con electricidad, que llevan a un zoológico en muy mal estado, reacción que contrasta con el sadismo de Duarte (“La han torturado andá a saber hace cuánto tiempo, y *todavía devuelve miedo con lo mejor de sí misma, pobrecita, con lo poco que tiene.* (...) Me encanta, me la llevaría a mi casa. Y sabés qué hago: le doy máquina, la cago a palos todos los días. Hasta que llegue la noche en que no aguante más” (Busqued, 2009: 170).

guardar la ropa durante el cambio de estación, muebles que podrían restaurarse, algún electrodoméstico antiguo para decoración; *a veces incluso llevaba personas*” (Godoy, 2012: 21; el subrayado es mío). Estas personas eran artesanos, vendedores ambulantes para cenar, hasta que “una vez llevó un indio” (2012: 21). La equiparación entre “juntar cosas de la calle” y llevar “un indio” a cenar contrasta con el cambio de registro que implica, por ejemplo, “jóvenes nativos” y la descripción que sigue de Erasto:

Pra daba clases en un Instituto que tenía políticas de inserción con los jóvenes nativos. Políticas que consistían, básicamente, en pagarles los pasajes a la ciudad, alojarlos en una parroquia y ponerlos a que terminen el secundario. Por eso esta vez llevó a un indio que, pese a que la gente los imagina *domesticados* y *cosmopolitas*, era como los que aparecen en las películas: tez morena, ojos muy blancos, pelo largo y oscuro hasta los hombros y lo que más lo caracterizaba: una penetrante *mirada de animal* (Godoy, 2012: 22; el subrayado es mío).

Este pasaje incluso podría darse vuelta: aunque la gente se imagina inclusiva e interesada en la diferencia a los que ayudan a las personas en condiciones de vida desfavorables, ninguno de esta familia se siente de esa manera. El cuento es una narración sin tapujos de esta doble moral. Los hijos gemelos de Pra no empatizan con Erasto, sino que “empezaron a tenerle un aprecio culposo que desapareció cuando notaron que les faltaba ropa de la sogá” (Godoy, 2012: 23). Santiago tampoco quiere verlo por solidaridad, sino que es el encargado de entrevistarlo para escribir su biografía, y movido por este proyecto personal le pide a sus hermanos que soporten igual sus visitas. Sin embargo, sus encuentros no suelen ser fructíferos, o continúa recolectando lugares comunes incómodos: “En ese encuentro Santiago sólo consiguió que le contara que en el norte, como las bebidas alcohólicas son muy caras para los indios, compran alcohol etílico en cualquier farmacia y se lo toman con jugo de naranja en polvo” (Busqued 2009: 26); “Dentro de las particularidades del indio, como la ropa vieja, el morral al hombro y el peinado de indio, tenía un olor bastante profundo, era algo que lo acompañaba” (Busqued 2009: 27).

Si volvemos a la definición de cinismo, vemos que el narrador encuentra en esta familia de clase media la oportunidad para desplegar su falsa conciencia ilustrada, “una constitución de conciencia (...) que no tolera los optimismos baratos. ¿Valores nuevos? No, gracias. (...) En el nuevo cinismo está actuando una negatividad madura que apenas proporciona esperanza alguna, a lo sumo un poco de ironía y de compasión” (Sloterdijk, 2003: 42). Ni el optimismo barato de encontrar algo positivo en la alteridad, ni el de encontrar algún regocijo en ayudar a

otro. La compasión toma la forma de un efímero aprecio culposo que rápidamente se refuerza como incomodidad. Esta idea se amplía en el transcurso del cuento y también en una meditación hacia el pasado:

Años más tarde, durante una cena familiar va a salir el tema Erasto y se van a preguntar por qué Pra hacía esas cosas y por qué ellos se las permitían. (...) a Pra le gustaba ayudar a la gente y le gustaba pensar que ellos tenían el mismo sentimiento, obligándolos a pasar por ese tipo de experiencias constantemente. Pero se convirtió en algo tan incómodo y habitual que nunca sintieron realmente que estaban ayudando a alguien, sino más bien un profundo malestar y anestésica tristeza por sus propias vidas. (Godoy, 2012: 24)

La subjetividad de cada uno de los personajes es aplastada por la de otro: la incomodidad de los gemelos es acallada por Santiago, la de Santiago por las propuestas de sus mayores, y la de Pra por la de su moral de clase, que flaquea cuando comienza a temerle a Erasto hasta que deja de verlo (no porque lo echa sino porque él desaparece). “La moral burguesa pretende mantener una apariencia altruista” (Sloterdijk, 2003: 94), que en el caso de este cuento es expuesta al desnudo.

En los cuentos “HCI” y “Final de anatomía”, el narrador realiza una observación descarnada de la familia a través de lugares comunes que sirven de punto de partida. En el primer caso, hace una descripción de la diagramación típica del pueblo, y termina:

En la esquina de la iglesia, [está] la sociedad de fomento. De día, sirve como restaurante para las familias que son socias. De noche, los padres de esas familias toman whisky y miran porno en un LCD de cuarenta y dos pulgadas (Godoy, 2012: 31).

Al lado de la iglesia, de día como espacio familiar, y de noche como divertimento masculino sin moral. O, mejor dicho, con la razón cínica, con doble moral. En “Final de anatomía” la familia se construye desde el punto de vista de su constitución a partir del puro mandato social. El padre de la protagonista, que recibe el apodo de “Poquito y nada”, “Recordó que, pasado un tiempo, decidió que debería hacer una familia y que, luego de tantos rechazos de mujeres, jóvenes y adultas, solo se conformaría con la más hermosa de todo el pueblo” (Godoy, 2012: 42-43). Ni afinidad o intereses comunes, la pretensión parece extraída de un cuento de hadas eliminando el amor romántico y dejando los atributos que se exigen de cada parte: dinero para el hombre, belleza para la mujer.

Poquito y nada no tuvo muchos inconvenientes en convencer a la maestra de la escuela media más linda del pueblo de que se casara con él, a cambio de tierras, estancias, animales y dinero, bajo la condición de constituir una familia (Godoy, 2012: 43).

En la cuestión de la moral burguesa se decide la cuestión más profunda de toda la Ilustración, que es la que ataca la razón cínica: la de la “buena vida” (Sloterdijk, 2003: 93). Y este es el punto que buscamos revisar en las textualidades leídas: la configuración de las subjetividades opacas que se corren de esa *buena vida* o de la moral burguesa.

Bibliografía

- Busqued, C. (2009), *Bajo este sol tremendo*, Barcelona, Anagrama.
- Fisher, M. (2016), *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Foster, H. (2001), *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*, Madrid, Akal.
- Garramuño, F. (2009), *La experiencia opaca*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Godoy, C. (2012), *Can solar*, Bahía Blanca, 17 grises.
- Guerra, J. J. (2015), *Configuración de lo real y alegoría de la ruina en la narrativa argentina del presente: una lectura de La descomposición, de Hernán Ronsino, y Bajo este sol tremendo, de Carlos Busqued*, Bahía Blanca, Depto. Humanidades - UNS.
- Rosset, C. (2004), *Lo real. Tratado de la idiotez*, Valencia, Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2003), *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela.
- Terranova, J. (2013), *Los gauchos irónicos*, Buenos Aires, Milena caserola.

Producción e invención del cuerpo, el sujeto y la vida en filosofías posnietzscheanas y en el pensamiento oriental

Pablo Barbagelata¹, Karen Garrote¹, Santiago Maneiro¹, Pía Sisul¹,
Rocío Sotelo¹, Sandra Uicich¹, Cristina Vilariño¹

En el marco del proyecto que nos reúne abordamos el estudio de diversos autores que a partir de la filosofía de Nietzsche derivan una serie de tesis sobre la constitución subjetiva y los modos de la corporeidad. Tanto en filósofos occidentales como en el cruce con el pensamiento de Oriente partimos de la definición de la subjetividad como construcción epocal tramada por relaciones de poder, desde el punto de vista político, y flujo de fuerzas, desde el punto de vista ontológico; y la corporalidad entendida como multiplicidad de elementos conscientes e inconscientes.

El mayor desafío en la configuración de este tema de investigación radica en el abordaje desde Occidente y Oriente, a la vez, evitando caer en una mera comparación: el objetivo es rescatar conceptos e ideas potentes para pensar cuerpos y sujetos actuales.

Un desafío menor lo constituye la delimitación de las distintas filosofías que se toman en cuenta en este proyecto en términos de “filosofías posnietzscheanas”. Todas ellas abordan la constitución de la subjetividad y la configuración de la corporalidad en experiencias del siglo XX, por lo que el desafío se salda casi inmediatamente por la simple referencia cronológica. Sin embargo, el “pos” del término no remite a un “después” temporal sino a la fuerte inspiración nietzscheana, explícita o implícita, en estos autores y a la complementariedad de sus ideas respecto de y más allá de Nietzsche.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correos electrónicos: Pablo_24barba@hotmail.com, karengarrote@gmail.com, totomaneiro@hotmail.com.ar, piasisul@hotmail.com, rocio.sotelo@live.com, suicich@uns.edu.ar, crisgriega@hotmail.com

El resto de esta ponencia se dividirá en los dos ejes transversales que estructuran nuestro trabajo como grupo: por un lado, las ideas de sujeto y cuerpo, y por otro, el cruce de Occidente y Oriente.

Vida, sujeto, cuerpo como creación

Bergson afirma que la Vida crea nuevas fuerzas. *Ser* es el surgir constante de vida, su potencia es al mismo tiempo actualización que no se detiene. El verdadero acto demiúrgico promueve la creatividad constante. Cuando comienza su conferencia sobre el espíritu y la materia, advierte que hablará sobre todo lo que existe, y tal vez sobre *algo que no existe...* Sin embargo, no habrá de profundizar en la naturaleza de estos conceptos, sino en saber lo que los une y lo que los separa, la magnífica conjunción del “*entre*”: un hecho de experiencia que escapa a nuestra conciencia porque estamos habituados a llevar la atención sobre cada elemento por separado. Al deslizar la idea de *algo que no existe*, no es para instalar una atmósfera intrigante, ni sugerir que lo espiritual caería del lado de lo evanescente sino que, subrepticamente, nos alienta a crear: *algo que no existe, aún*.

Bergson abogó siempre por esta construcción tanto de subjetividad como de mundo a partir de entender que el verdadero acto demiúrgico no implica plasmar formas ideales o pre-existentes, más bien promueve la creatividad constante, al posibilitar encuentros con lo infinitamente distante. Esta distancia no está tomada en base a medidas astronómicas o inimaginables, sino que intenta salvarla al poner en evidencia las diferencias de naturaleza y las de grado que resultan tan indiscernibles.

Nuestro cuerpo está sometido a las mismas leyes que el resto de la materia, lo que resulta en movimientos provocados mecánicamente por una causa exterior, pero hay otros que parecen venir de dentro, que son imprevistos y se los llama *voluntarios*. La causa de ellos es el *yo*, algo que desborda por todas partes el cuerpo y rebasa sus límites, tanto en el espacio como en el tiempo. Y aunque el cuerpo se detiene en los contornos precisos que lo determinan, por nuestra facultad de percibir también irradiamos más allá y vamos hasta las estrellas.

El cuerpo como materia está en el presente, y los vestigios que el pasado deja en él, son para una conciencia que los percibe y los interpreta a la luz de lo que rememora: la conciencia tiene por función esencial retener ese pasado, enrollarlo sobre sí mismo al compás que el tiempo se desenvuelve y prepara con él un porvenir que contribuirá a crear (Bergson, 2010: 44).

Según Jankélévitch (1931), Bergson estudia la conciencia como comprometida en un organismo del que parece depender y que la manifiesta, pero ¿cuál es la naturaleza de esta dependencia?

La teoría bergsoniana de la comunicación del cuerpo con el espíritu está dirigida contra los sistemas paralelistas —epifenomenista, realista, idealista— que admiten la equivalencia de lo cerebral (lo físico) y lo consciente.

Ningún fenómeno material, ninguna modificación cerebral podría ser coextensiva a la inmensidad infinita de un estado del alma, no hay en la anatomía del sistema nervioso nada que rinda cuentas de la profundidad y de la riqueza inagotable del más humilde hecho espiritual (Bergson, 2010: 106).

La memoria es infinitamente más extensa que el cerebro, por eso el “yo” —en tanto que alma— desborda el cuerpo que lo aprisiona en el espacio y en el tiempo: en el espacio, porque nuestra imaginación tiene el don de la ubicuidad, ya que no hay fronteras para una entidad tan ágil; en el tiempo, porque el espíritu recuerda tanto como se sobrepasa a sí mismo.

El cuerpo es un centro de acción, donde el sistema nervioso tiene por misión recibir excitaciones y prolongarlas en movimientos, son los reflejos que constituyen una especie de circuito abierto sólo hacia el mundo exterior. Esta excitación provoca una descarga explosiva que ocurre al margen del cerebro, pero en los vertebrados superiores no ocurre así: *el cerebro es el responsable de retardar la respuesta*. A medida que el reflejo se complica hasta definirse en volición deliberante, los mecanismos cerebrales fluctúan entre sollicitación externa y respuesta: una demora que aumenta la indeterminación de nuestra conducta, de manera que ésta resulta imprevisible en virtud de la capacidad de procesar las demandas.

La simbólica cerebral aparece como una mímica, y hay mucho menos en ella que en los sentimientos mimados, y lo que sucede en nuestros gestos y movimientos de expresión es solamente la parte actuante de nuestras emociones, es decir la porción somera y esquelética de la vida interior.

No se puede pasar de lo espiritual a lo cerebral, y ningún algoritmo puede hacer pasar de una forma a la otra. Sin embargo hablamos de “cuerpo y alma” como si esa conjunción marcara una unión, pero Deleuze advierte que la conjunción “y” no es una reunión ni una yuxtaposición, sino un elemento que conecta, que pone de relieve el “entre”. Es en el *entre* donde suceden todas las cosas, es lo que las pone en relación, es allí donde reside la densidad invisible del Ser y sobre lo que debemos llevar nuestra atención. Habríamos de volver una y otra vez

sobre esta trama velada, para ver con los ojos del alma que absolutamente todo está conectado, mover un hilo es comenzar a tejer y destejer acciones de vida.

Otros autores, como Foucault, Deleuze, Gilbert Simondon, rescatan los aspectos creativos de los procesos de subjetivación. El cuerpo es condicionado por numerosos dispositivos que no logran, sin embargo, detener los procesos de singularización subjetiva, esas operaciones de invención del sujeto fecundas para comprender las configuraciones actuales.

Sloterdijk, por su parte, postula que la construcción de subjetividad está imbricada con la construcción del espacio, es decir, que la delimitación del espacio equivale a la constitución de modos de ser sujeto.

En muchos pasajes de su obra Foucault se ocupa del disciplinamiento, la dominación, el gobierno, entre otros microejercicios de poder sobre el sujeto, que responden a las fluctuaciones de las relaciones de poder, amparadas en y fundadoras de verdades. Si bien los poderes aparecen en primera instancia con rasgos represivos, son por otra parte exitosamente productivos: crean verdades en el marco de un cierto “juego de verdad” y en ese juego se constituyen las subjetividades.

Un proceso de subjetivación es “el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo al interior de un juego de verdad en el que está en relación consigo (*à soi*)” (Foucault, 1984: 942-943, traducción propia). De esa experiencia de sí mismo, de esa relación consigo, surge un “otro” que se inserta en relaciones de poder a la vez que reacciona ante ellas y las reformula. Toda relación de poder requiere esos dos elementos, indispensables; reclama que

Ese ‘otro’ (sobre quien se ejerce una acción de poder) debe ser enteramente reconocido y mantenido hasta el fin como una persona que actúa; y que, ante una relación de poder, se abra todo un campo de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones (Foucault, 2001: 253).

Esto muestra que el ejercicio del poder “sobre” el sujeto no es determinista. Ahí donde los poderes intentan fundar verdades, legitimar saberes, fijar los modos posibles de ser sujeto, reconducir su deseo, aprisionar y disciplinar los cuerpos o volverlos productivos, los procesos de subjetivación están habilitados para liberar las potencias, abriendo el campo de la creación de otras formas de subjetivación y otros modos de constitución del sí-mismo (*soi même*) como *quantum* de fuerzas dinámicas que se pliegan.

El disciplinamiento de los cuerpos es patente en las prácticas deportivas que configuran técnicamente la corporalidad a través del entrenamiento repetitivo. Con ello, se disparan dos

modos de entender y relacionarse con el cuerpo: el primero, basado en los supuestos de la filosofía metafísica occidental, considera al hombre como una dualidad de cuerpo y alma, en donde el alma es ontológicamente superior al cuerpo y éste último es desestimado. En este caso, el cuerpo es visto como culpable, ya sea como cárcel, estorbo, perteneciente a la oscuridad y al mal; y es tratado de forma instrumental, obligándolo a ser obediente, dócil e intencional. Desde esta perspectiva el deporte asume la tarea de tecnificar cuerpos, desnaturalizándolos y haciéndolos útiles en beneficio del espíritu o la Razón. El hombre como “animal racional” siente ciertas insatisfacciones en relación a su cuerpo, en su forma y sus posibilidades, y como consecuencia busca una transformación en otro cuerpo, con mayor rentabilidad. Para dicha tecnificación corporal las prácticas deportivas asumen la función de disciplinas de domesticación.

Una de las metas más evidentes a la que conduce la instrumentalización del cuerpo desde las prácticas deportivas es a la inserción en la lógica del mercado: los cuerpos atléticos se venden como objetos cada vez más demandados, consumidos en vistas al entretenimiento y la práctica misma se vuelve un espectáculo. Sin embargo, esta vertiente que se enfoca, en última instancia, en la relación economía-deportes, ha sido generadora de un sinfín de discursos intelectuales que recurren una y otra vez a la crítica del fenómeno. “De modo sorprendente, la referencia a los deportes como ‘la más bella entre las actividades marginales de la vida’, expresión que ha sido popular en Alemania, es la caracterización más positiva que es posible encontrar al respecto” (Gumbrecht, 2006: 28).

Por otro lado, el segundo modo de acercamiento a la corporeidad tiene como base filosófica la doctrina nietzscheana, en la que el cuerpo es visto como multiplicidad de elementos conscientes e inconscientes y unificados provisoriamente. Esta idea que se retoma en las filosofías posnietzscheanas supone al cuerpo como un “nudo de experiencias” continuamente afectado, desorganizado y unificado en un nuevo orden aparentemente estable. Con ello, se abre un espacio infinito de posibilidades para el cuerpo que ahora es liberado de su culpa y se convierte en soporte de la invención.

Mientras que las prácticas deportivas todavía cumplen la función de tecnificar los cuerpos, recurriendo a formas específicas de entrenamiento y generando movimientos y formas determinadas (del orden de lo imposible para quien observa desde fuera), esta perspectiva enfoca su análisis en las ventajas y potencias que se desprenden de las exigencias y ejercicios de entrenamiento; como así también en el residuo de creación y/o insumisión que queda en el cuerpo, en lo meramente natural e instintivo de él —si es que a sus movimientos tecnificados podemos llamarlos “artificios”—.

Es Michel Serres uno de los que reconoce las increíbles capacidades del cuerpo humano que son descubiertas y fomentadas incesantemente por los exigentes entrenamientos y los desafíos deportivos. Cuerpo infatigable, hecho para nada, pero capaz de asumir gestos específicos como naturales/propios, superador de cualquier penuria, poseedor de una extraordinaria destreza, fuerza, flexibilidad, adaptación y aliento; se diferencia del animal porque su instinto no es limitado. Este planteamiento parece justificar el principio al que aspira el olimpismo moderno según el Barón Pierre de Coubertin: *Citius, Altius, Fortius* (más rápido, más alto, más fuerte) (International Olympic Committee, 2015: 25).

Además, el cuerpo fortificado y maximizado no sólo es afectado por las experiencias y, en consecuencia, transformado, sino que también es capaz de creación.

La imitación, el entrenamiento, en suma, la formación y la experiencia integran en nuestra carne nuevos encadenamientos gestuales: el cuerpo los hace tan suyos que en ocasiones los olvida para reproducir mejor sus esquemas o variar sobre ellos, en forma inventiva. Para expresar esta impresión, no vacilamos en emplear imágenes digestivas como asimilar: nos incorporamos lo que aprendemos (Serres, 2011: 112).

Pensar el cuerpo desde esta perspectiva hace imposible su instrumentalización, lo que en cualquier caso se *usa* o se vende nunca es una identidad totalizada, sino uno de los modos “estables” en que esa fuerza concluye, pero que luego de una duración incierta vuelve a modificarse y establecerse en otro modo de expresión.

El cuerpo entrenado se presenta así como sede de luchas, entre su regularización (domesticación) y su posible liberación (singularización). Serres —y otras filosofías contemporáneas— reclama esta singularidad del cuerpo a través de sus indicios, sus transformaciones y sus adecuaciones.

Por último, podría agregarse una nueva aproximación a la noción de cuerpo y que tiene relación con el *cuerpo colectivo* propio de los deportes en equipo; ese cuerpo unificado en un espacio y un tiempo determinados, que despliega virtualidades que antes de esa existencia colectiva no existían. Es claro que dicho cuerpo no se reduce a la suma de varios cuerpos individuales, y para advertirlo, basta con la práctica misma. Actuar en equipo es un movernos “juntos” contra un adversario, contra el *poder*² del que aquel es capaz; es colaborar

² En el sentido de “ser capaz de”.

humildemente, desinteresadamente en función de una victoria.³ Aquí se desvanecen los egos, los nombres, las identidades, cada cuerpo asume su pequeño lugar en ese todo casi orgánico y potencia sus habilidades enormemente, para que ninguno sea víctima, y mucho menos lo sea el conjunto. Un jugador de fútbol que acompaña paralelamente una jugada sólo para arrastrar la defensa contraria y permitir que su compañero patee libre; un armador en vóley que levanta la pelota cuanto puede para que su compañero ataque y desarme la defensa adversaria; una cortina en básquet o handball: ejemplos de cuerpos individuales que se entregan y donan sus fuerzas a ese maravilloso cuerpo colectivo. No se equivocaba Serres cuando asumía que la virtud nace del cuerpo (Serres, 2011: 60-62).

Sujeto y cuerpo en Oriente

El pensamiento oriental —afín a los planteos nietzscheanos— cuestiona la separabilidad de los conceptos cuerpo-espíritu-naturaleza y plantea una armonía psicósomática como constitutiva de la subjetividad: la corporalidad incluye la espiritualidad. En Oriente la corporalidad siempre ha incluido la espiritualidad. Ni la naturaleza ni el cuerpo ni el espíritu se consideran entidades a captar separadamente.

Para el filósofo japonés Tetsuro Watsuji (1889-1960), el ambiente, el clima y el paisaje forman parte también de nuestra estructura. La vida transcurre en determinados territorios, cuyo ambiente nos circunda independientemente de nuestras preferencias. Esta vivencia paisajística forma parte de nuestra cotidianidad: somos *aida*, interrelación e intersubjetividad. Partiendo de la inserción del hombre en el espacio y en el tiempo, y por ende, en el mundo, va desarrollándose una visión ético-antropológica de cuidado en distintos niveles relacionales: entendiendo al ser humano como *ningen* (人間 conformado por los caracteres de ser humano y espacio entre, *nin* y *gen*, respectivamente).

Watsuji aborda en su obra de 1961, *Fūdo* (風土, literalmente “viento” y “tierra”, para designar el clima, el paisaje y la cultura, y traducido como *Antropología del Paisaje: climas, culturas y religiones*) la conciencia de su propia existencia como una obra paisajística. Entiende, además, toda reflexión ética como una pregunta por el significado de lo humano. Analizar la estructura básica de la existencia humana es anterior a cualquier fundamentación

³ Si bien la aspiración máxima (o se podría decir, general) siempre es la victoria, en realidad, el primer objetivo de un cuerpo colectivo es siempre específico: una jugada de ataque o una jugada de defensa.

ética posible. Este enfoque conlleva una Antropología y una Ética (habría aquí una co-pertenencia de ambos términos) de índole comunitaria y relacional, donde individuo y comunidad interactúan. Partiendo de la inserción del hombre en el espacio y en el tiempo, y por ende, en el mundo, va desarrollándose esta visión ético-antropológica de cuidado en distintos niveles relacionales: entendiendo al ser humano como *ningen* (人間 conformado por los caracteres de ser humano y espacio entre, *nin* y *gen*, respectivamente) observamos que somos *aida*, interrelación e intersubjetividad.

Climas y paisajes son histórico-culturales, por esta razón los tipos de clima y paisaje serán paradigmas de determinadas formas de historia y cultura. El patrón climático del monzón es húmedo y cálido, el del desierto seco, el de las praderas templado y seco, y cada uno de estos paradigmas se corresponde con determinadas características individuo-colectivas de cada región y sociedad particulares. Los tres tipos de climas que describe Watsuji, a saber: monzón, desierto y pradera exigen del hombre determinados esfuerzos y determinadas características. La estructura de la región monzónica tendrá que ver con la aceptación y la sumisión. La humedad del monzón bajo la forma de lluvias torrenciales, implica la renuncia a todo tipo de resistencia por parte del hombre. La estructura del desierto obliga al hombre a constituirse en comunidades para poder luchar contra la sequedad de la naturaleza desértica. El hombre del desierto no puede vivir solo. Se opone a la naturaleza al configurar su ciudad, y la fuerza es la fuerza del grupo, de la tribu. Es interesante destacar cómo Watsuji considera que el desierto no es únicamente un territorio, sino una “realidad social e histórica”. El hombre puede abandonar el desierto como espacio, pero no puede abandonarlo como realidad social e histórica:

Para abandonarlo, el hombre ha de evolucionar hacia otra forma social e histórica; pero, aunque lo logre, el hombre no abandona del todo su pasado, sino que lo preserva. Aunque el hombre del desierto se establezca en un terreno rico en agua y se convierta en agricultor, se producirá una evolución del mismo hombre del desierto y no algo completamente nuevo (Watsuji, 2006: 79).

El único modo de escapar del propio clima, es transitando por él. Se debe conquistar al clima, y el modo de hacerlo es “mediante la realización histórica de la toma de conciencia del propio clima” (Watsuji, 2006: 66). La pradera permitió llegar a lo puramente contemplativo, abrió la posibilidad a la teoría (Grecia). La pradera de Europa occidental tiene un carácter mucho más sumiso que el de Europa Meridional. Cultura, ambientalidad e historicidad, son dos caras de una misma moneda:

(...) no se pueden separar una de la otra. No hay producto histórico que no lleve el sello de su carácter climático ambiental, ni hay forma alguna climático-ambiental que no lleve consigo un carácter histórico. Por eso, en los productos históricos encontramos el clima y en los fenómenos del clima podemos leer la historia (Watsuji, 2006: 147).

El pensamiento chino, por su parte, nos proporciona una valiosa herramienta para concebir al individuo en relación con su medio: el *yin-yang* en sus múltiples manifestaciones. Procedente de una larga tradición, nos es valioso tomarlo en este caso en el contexto de la obra de Lao Tsé, el *Tao Te King*. Como es sabido, en la fórmula *yin-yang* se condensa la idea de que la relación entre los opuestos, sean cuales sean y en cualquier ámbito, es una de mutua dependencia y fluidez. Así por un lado, lo alto no puede existir sin lo bajo, lo positivo no existe sin lo negativo, etc.; ya sea porque no es posible definir ni percibir el uno sino en contraste con el otro, ya sea porque el uno nace del otro. Y por el otro lado, todas las cosas que pertenecen o participan de uno de estos opuestos están destinadas a perder esa caracterización y pasar al otro lado de la escala: lo que sube baja, lo que nace muere, etc. Pero además es importante notar que la relación entre los opuestos no es (necesaria ni solamente) una de lucha, sino más bien una especie de juego, una seducción constante, un ir y venir sin llegar nunca al extremo; y el cambio del uno por el otro no es una cuestión externa, sino que el germen de lo *yin* está en lo *yang* mismo y crece desde él y viceversa.

Así, vemos que el par individuo-medio puede ser entendido como un par *yin-yang*, siendo el individuo *yang* y el medio *yin*. El individuo aparecería entonces como contrastado con lo que no es el mismo y en relación con ello. El principio de intercambiabilidad nos lleva luego a añadir que el individuo puede convertirse en (o más bien, puede pasar a considerarse como) parte del medio para otro individuo.

Pero será sumamente importante para la determinación de qué es verdaderamente un individuo en este pensamiento el conocer cómo surge. Aquí notamos particularmente perniciosas las interpretaciones como las de Richard Wilhem, quien, en su traducción y comentario del *Tao Te King* y con intenciones de hacerlo más accesible, lo relaciona con los sistemas filosóficos de autores occidentales, y acaba por occidentalizar la obra. Así por ejemplo vemos cómo, comparándolo con el platonismo, Wilhem encuentra en el texto que las individualidades de las cosas de este mundo encuentran su origen en una suerte de “ideas” contenidas en el *tao inexpresado*, las cuales luego, mediante la Vida y las “semillas” se manifiestan en el mundo. Y en esta misma vía acaba estableciendo la dualidad original en las formas de fuerzas espirituales y materia, en forma de Cielo y Tierra que externamente generan los entes, siendo la materia una enajenación mayor del *tao* (Lao Tsé, 2009: 43-44).

Esta interpretación, si bien encuentra cierto apoyo en posibilidades interpretables del texto en chino, nos parece que resulta demasiado estrecha y que pierde lo que de verdaderamente original posee el texto. Sobre todo es de notar que en ella se observa una notable preeminencia del principio *yin* sobre el *yang*; puesto que “lo inexpresable” es postulado como origen último, y en cuanto inexpresable, es *yin*. La problemática de si para Lao Tsé *yin* y *yang* son iguales en valor como las dos caras de una moneda, o si uno de ellos tiene la primacía tanto “metafísica” como “ética” es un problema que recorre a toda la obra y cuya resolución puede que sea imposible, como el misterio mismo del *Tao*. Pero intentemos pensar que tipo de individuos surgen de considerar una interpretación a la luz de esta segunda opción. En el libro “La individuación” de Gilbert Simondon encontramos una perspectiva que por un lado presenta buenas críticas a lecturas como la de Wilhem y por otro nos permite este tipo de acercamiento distinto a la obra de Lao Tsé.

Simondon critica un problema de la mayor parte de los sistemas metafísicos, la interpretación de Wilhem del Tao Te King incluida, que es el de explicar el origen de los individuos en principios de individuación que resultan ser individuos ellos mismos (Simondon, 2000: 23-25). Las “ideas”, por más que querramos pensarlas como potencialidades, resultan ser ya individuadas, de manera que el origen de la individuación, y con ella el de la existencia de las cosas, queda sin explicar.

En cambio Simondon propone que el “origen” de los individuos debe ser, lógicamente, la realidad preindividual, no siendo ésta un individuo en sí mismo. Por supuesto, resultara imposible hablar de ella o pensar en ella, puesto que los nombres presuponen individualidades. Este *ser preindividual*, sobresaturado, tiene capacidad de desfasarse sobre sí mismo, generando una suerte de tensión interna. La individuación en este contexto, nos dice Simondon, se da como una suerte de “puente” entre esas fases, mediando entre órdenes de magnitud distintos. Si este individuo da la impresión de estabilidad, es solo por cuanto es metaestable, pero definitivamente no eterno ni trascendental; es un equilibrio susceptible de cambio.

En el Tao Te King podemos leer algo parecido. El “no-origen”, el *tao* previo a las distinciones en dualidades, se desdobra en Cielo y Tierra, *yin* y *yang*; y, en el espacio abierto por ambos, en el cíclico entrecruzamiento de sus fuerzas surgen todas las individualidades. Además, cada una de ellas surge *simultáneamente* con el resto, cada una destaca del resto como de un medio al que se opone y sin el cual no puede ni expresarse ni perdurar.

La razón de que se puedan formar individuos, está entonces en que su desdoblamiento original puede darse una y otra vez de nuevo en los nuevos gérmenes que surgen en una

realidad ya dada. Similar a esto podemos leer en Simondon que los propios individuos ya constituidos conservan en sí cierta realidad preindividual. Así, no es que el hombre sea un habitante de la Tierra al que se le agrega una porción del Cielo, sino que contenido en lo *yin* de la tierra hay potencias *yang* y viceversa, y las nuevas realidades que surgen de ellas pueden desdoblarse a su vez en formas *yin* y *yang*, como cuerpo-conciencia, mostrarse-ocultarse, nacer-morir.

La otra posibilidad que nos abre esta interpretación es la de la creación de lo nuevo, en dos sentidos. Por un lado, dado que lo original es el *tao* (cósmico y personal) los extremos *yin* y *yang* no son extremos absolutos, sino que son cotas que se van alcanzando históricamente. Por otro lado, la recursividad del retiro del *tao* (alternativamente *yin* y anterior al *yin-yang*), por un lado, y la universalidad del *yin-yang* por el otro, permite la creación de nuevas caracterizaciones en planos completamente nuevos. Y esto también podemos encontrarlo en cierta manera en Simondon, quien encuentra que los nuevos “niveles” de individuación (físico, biológico, psíquico-colectivo) presentan cada uno “propiedades emergentes” (aun desde un origen simple). Y esto abre la posibilidad de pensar la mente como un producto del cuerpo, pero a su vez producto del origen original, y con particularidades que no se encuentran en el cuerpo.

Finalmente, las posibilidades concretas de la invención de nuevas subjetividades a partir de la apuesta nietzscheana a “la vida como obra de arte” se despliegan en las obras del escritor japonés Yukio Mishima y su búsqueda del “cuerpo ideal” solo realizable en la Acción, la experiencia.

En la cultura japonesa, *Karada* (体) dice no sólo “cuerpo”, sino también “sustancia”, “objeto”, “realidad”, y hasta “superficie o mostrador para imágenes” que, como señala Anna-Kazumi Stahl, “no carece de resonancias metafóricas propias” (Tara, 2010: 7). Esta interesante polisemia del cuerpo japonés y una cierta “parafilia”, una fascinación “sádica-masoquista” por el *seppuku* (切腹),⁴ interfieren en la literatura de Mishima, en la que el cuerpo, la escritura y la Acción están intrínsecamente unidos.

Entre el 12 y el 19 de noviembre de 1970 (recordemos que Mishima se suicida dramáticamente mediante *seppuku* el 25 de noviembre de 1970, veinticinco años más tarde de haber empezado a escribir *Confesiones de una máscara*), Yukio Mishima realizó en Tobu de Ikebukuro (Tokio) una exposición sobre su trayectoria, la cual estaba estructurada en cuatro sectores que denominaba “Ríos” y que desembocaban en “El mar de la fertilidad”. Estos Ríos

⁴ Literalmente, “corte” (切, *setsu*] del “vientre” (腹, *hara*).

eran: el Río de la “Escritura”, del “Teatro”, del “Cuerpo” y de la “Acción”. En retrospectiva, estos Ríos devienen significantes que se entrelazan y producen sentido.

En el catálogo sobre el Río del Cuerpo, Mishima escribió:

Es un río joven que empezó a fluir a mediados de mi vida. Hacía bastante tiempo que me venía disgustando el hecho de que sólo mi invisible espíritu fuera capaz de crear tangibles visiones de belleza. ¿Por qué no podía ser yo mismo algo visiblemente hermoso y digno de ser admirado como tal? Para conseguirlo tenía que lograr que mi cuerpo fuera hermoso. [...] Pero el cuerpo está condenado al deterioro [...]. Yo, de modo alguno, aceptaré el deterioro. Quiere decir que no acepto el curso de la naturaleza. Sé que he forzado a mi cuerpo a seguir la senda más destructiva de todas (Stoke, 1985: 217).

En 1967, Mishima escribe *El sol y el acero (Taiyo to Tetsu)*. En este ensayo inclasificable,⁵ enrevesado, “casi delirante”, según Marguerite Yourcenar (Yourcenar, 1985: 97), Mishima reflexiona sobre la insuperable inconsistencia, la irreconciliable dualidad entre el lenguaje (“palabras”) y el cuerpo (la “carne”), y relata su búsqueda obsesiva de un “cuerpo ideal” que se exprese en otra lengua y en otra escritura.

Cuando observo mi infancia me doy cuenta que mi memoria de las palabras precedió claramente a mi memoria de la carne: presumo que en la mayoría de las personas el cuerpo precede al lenguaje. En mi caso, las palabras vinieron primero; luego, tardíamente, y al parecer con repugnancia y ataviada ya de conceptos, vino la carne. No hace falta decir que ya estaba deteriorada por las palabras (Mishima, 2011: 8).

El cuerpo, según Mishima, no es un objeto (un “existente”) que se adquiere previamente, sino que es siempre un producto, una elaboración procesual, y en su caso particular, el deforme resultado de la desintegración producida por el lenguaje. Como su cuerpo era endeble, enfermizo, escuálido, Mishima se resistió obstinadamente a reconocerlo como una “realidad” y se dedicó a recubrirlo, a ocultarlo con “otra piel”: la literatura. “Fue así que comencé a escribir novelas, sintiéndome aún más alterado en mi carne y en mi realidad” (Mishima, 2011: 12).

Para disolver esta dicotomía, Mishima buscó un segundo lenguaje, el “lenguaje de la carne”, en el que ese “cuerpo ideal”, esto es, la verdadera existencia se revele sin ninguna mediación.

⁵ “...especie de compromiso entre la confesión y la crítica [...] que podría llamarse ‘crítica confidencial’” (Mishima, 2011: 7).

Esta segunda lengua, por lo tanto, debía sustraerse a la erosión de las palabras. El *acero* (el fisicoculturismo) y el *sol* (que, como los cuerpos de los héroes griegos, relucía la belleza de sus músculos haciendo de su cuerpo una obra de arte) lo sumergieron en la fantasía de que podía desmemorizar su cuerpo, desvanecer el lenguaje que lo inscribían, despojarlo del deterioro producido por las palabras. El cuerpo se le revela en esta etapa como una “escultura líquida” (Mishima, 2011: 37) susceptible de ser modelada según un imposible.

Mientras la presión despiadada del acero despojara progresivamente mis músculos de su carácter particular e individual (productos de la degeneración) y a medida que éstos se fueran desarrollando, adquirirían una apariencia universal hasta finalmente coincidir con un tipo general en el que ya no habría diferencias individuales. Esta universalidad no sufriría más la corrupción personal, la traición. Esto era lo que yo más deseaba (Mishima, 2011: 29).

No obstante, Mishima ve que la dualidad no desaparece, sino que hay meramente una inversión: algo así como “donde estuvieron las palabras, ahora está el cuerpo”. Si el lenguaje no devela la realidad del sujeto, el cuerpo, *este* nuevo cuerpo tampoco lo hace, sino que lo convierte en un objeto abstracto, en un estereotipo. Si el lenguaje no revela el verdadero “yo”, la verdadera realidad, sino que la reduce “a una abstracción sin fin” (Mishima, 2011: 8) y el cuerpo, la carne, por otro lado, está sometido inexorablemente a la destrucción, a la muerte, entonces la existencia real deberá manifestarse en la conjunción del Río de la Escritura y el Río del Cuerpo a través de la Acción. Solo la Acción podrá revelar el verdadero núcleo del sujeto, lo invisible, lo irrepresentable, lo indecible.

Se refiere subliminalmente a la Acción a través de una metáfora:

... imaginemos tener una manzana muy sana. Esta manzana no llegó al mundo a través de las palabras, no hay más posibilidades de que su corazón sea completamente visible desde el exterior [...]. Es evidente que resulta imposible ver el interior de la manzana. Así pues, en el centro de esta manzana y prisionero de su carne, el corazón disimula en la sombra pálida [...]. En efecto, la manzana existe, pero hasta el momento esta existencia parece ser defectuosa para el corazón; si las palabras no pueden confirmarla entonces los ojos podrán hacerlo. Seguramente, para el corazón, la única manera de estar seguro de la existencia es existir y ver al mismo tiempo. Sólo hay un método para resolver esta contradicción: hundir el cuchillo en lo más profundo de la manzana partiéndola en dos, dejando así expuesto el corazón a la luz, es decir, a la misma luz que la piel superficial.

Sin embargo, al partir la manzana su existencia cae en pedazos; el corazón del fruto sacrifica su existencia al deseo de ver (Mishima, 2011: 59-60).

El verdadero cuerpo, el “cuerpo ideal” sólo puede ser realizado cuando *muestra* su corazón (心, *kokoro*), que es lo único absolutamente real.⁶ Sólo la muerte, la destrucción, el despedazamiento del cuerpo pueden develar la existencia. Su suicidio no fue sino la posibilidad de sustraerse a las palabras, de realizar el lenguaje de la carne, conjugando paradójicamente en un *corte* (un solo y profundo trazo) la escritura y el cuerpo.

Pensar las subjetividades contemporáneas

Al repensar la subjetividad, a partir de los diversos autores que forman el corpus, se muestra que en su constitución —siempre epocal, siempre situada— intervienen relaciones de poder, desde el punto de vista político, que la condicionan y coaccionan, a través de mecanismos disciplinarios o estrategias ideológicas. Sobre este tema hay mucha bibliografía, estudios sociológicos que se remontan a la Escuela de Frankfurt y análisis filosóficos que pasan por las vertientes marxistas hasta los estudios biopolíticos.

Pero también aparece la trama de la subjetividad como flujo de fuerzas, desde el punto de vista ontológico; y la corporalidad entendida como multiplicidad de elementos conscientes e inconscientes, tema evidentemente de inspiración nietzscheana.

Esta segunda revelación es la que nos pareció más fructífera en el acercamiento al pensamiento oriental. Y la que nos permite componer (más que comparar o complementar) conceptos e ideas de Occidente y de Oriente, que forman potentes herramientas para pensar cuerpos y sujetos actuales.

⁶ Cuando un periodista le preguntó sobre la práctica japonesa del *seppuku*, Mishima respondió: “No puedo creer en la sinceridad occidental porque no la veo. Pero en la época feudal, nosotros creíamos que la sinceridad moraba en nuestras entrañas y que, si teníamos necesidad de mostrarla, debíamos abrirnos el vientre y poner al descubierto nuestra sinceridad de modo *visible*. [...] Este método de suicidio es una creación japonesa que los extranjeros jamás podrán imitar” (Stoke, 1985: 13). “Sinceridad” es una traducción insuficiente del término japonés *makoto* (誠), que dice no sólo ‘sinceridad’, sino también ‘verdad’, ‘realidad’.

Bibliografía

- Bergson, H. (2010), *La energía espiritual*, Buenos Aires, Cactus.
- Comité Olímpico Internacional (2004), *Carta Olímpica*, Suiza (versión español).
- Foucault, M. (1984), “Foucault”, en: Huisman, D. (ed.), *Dictionnaire des Philosophes*, Paris, PUF.
- Foucault, M. (2001), “El sujeto y el poder”, en: Dreyfus, H. y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gumbrecht, H. U. (2006), *Elogio de la belleza atlética*, Buenos Aires, Katz.
- International Olympic Committee (2015), *Olympic Charter*, Suiza, DidWeDo, (versión inglés).
- Jankelevitch, V. (1931), *Bergson*, Paris, Librairie Alcan.
- Lao Tsé (2009), *Tao Te King*, trad. al alemán y comentario de R. Wilhelm, trad. al español de Marie Wohlfeil y M. Esteban, Buenos Aires, Sirio.
- Mishima, Y. (2011), *El sol y el acero*, Córdoba, Alción.
- Serres, M. (2011), *Variaciones sobre el cuerpo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2000), *La individuación*, Buenos Aires, Catus/La Cebra.
- Stoke, H. S. (1985), *Vida y muerte de Yukio Mishima*, Barcelona, Muchnik Editores.
- Tara, M. (2010), *Karada. El cuerpo en la cultura japonesa*, trad. Tomiko Sasagawa Stahl y Anna-Kazumi Stahl, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Yourcenar, M. (1985), *Mishima o la visión del vacío*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Watsuji, T. (2006), *Antropología del paisaje. Climas, culturas y religiones*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

**La Sociedad Desigual:
nuevas formas del lazo social y su relación con
la legalidad instituida**

Claudia Marcela Uzarralde¹

Introducción

El propósito de este trabajo será focalizar el concepto de desigualdad y promover una reflexión crítica en relación a los fenómenos asociados con el mismo: exclusión-desafiliación-marginalidad. Mi particular interés en estos fenómenos está dado por una insistente posición personal frente a mi labor profesional en el marco de la institución penitenciaria.

Un poco de historia

Para la sociología académica latinoamericana existió un concepto clave y fundamental: estructura social. La articulación de este concepto con el de modernización social permitió dar lugar a un encuadre conceptual que permitió entender un sistema de posiciones sociales, depositario de un ordenamiento estratificado y facilitador de un cierto entramado relacional.

¹ Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: lebenstrieb@hotmail.com.

Devenido de la teoría marxista, el entendimiento de la estructura social estaba asociado con la existencia de las clases poseedoras de los medios de producción por un lado y los proveedores de la fuerza de trabajo, por otro. Esta concepción de la división social de clases daba lugar a una determinada manera de entender también la desigualdad social, fundamentada en la relación de cada grupo con los medios de producción y la distribución de las riquezas consecuente a dichas relaciones.

Sin embargo, los fenómenos económicos acontecidos durante las dos últimas décadas del siglo XX, modificaron sustancialmente las relaciones entre capital y trabajo; con un alto impacto en los mercados de trabajo y el ordenamiento social al que la noción de pleno empleo había dado lugar durante décadas anteriores.

El nuevo modelo de acumulación produjo un cambio radical en la constitución de la sociedad, particularmente en la Argentina: polarización social de las clases, retracción del empleo industrial, desempleo y pobreza. La transformación del mercado laboral tuvo efectos como: aumento de los trabajos temporarios, bajo nivel de estabilidad y acceso restringido por parte de los trabajadores más calificados y con mayores credenciales educativas. Esto generó un amplio espectro de trabajadores desocupados, cuyas economías familiares se ubicaron al límite de la subsistencia.

La precarización del mercado laboral y el aumento de la tasa de desempleo, configuraron un estrato con escasas posibilidades de movilidad social ascendente, en contraposición a las posibilidades de generaciones precedentes. Los efectos de las políticas neoliberales produjeron un enorme incremento de la desigualdad entre los grupos sociales: incremento de la riqueza de los más ricos y la pobreza de los más pobres.

El nuevo orden económico, político y cultural es, para la Argentina y otros países, generador de nuevas y mayores desigualdades; reforzadas, además, por un proceso mediante el cual determinados grupos sociales se apropian de y reservan para sí, ciertas posiciones sociales, dando lugar a un nuevo mapa social.

Estas transformaciones, inicialmente económicas, fueron gestando nuevos modos de relación con el capital, el trabajo y el otro social; impactando en la constitución subjetiva de hombres y mujeres contenidos y redistribuidos en este nuevo tejido social.

Gabriel Kessler (2014) retoma perspectivas que dan cuenta de dimensiones en los que se produce una distribución diferencial de bienes y servicios que a su vez producen grados de libertad, autonomía y posibilidades de realización personales desiguales y que redundan en la obstaculización por parte de ciertos sectores para acceder a derechos civiles, sociales y

políticos que inscriben al sujeto en una relación social y política de reconocimiento como ciudadano.

La nueva cuestión social

“Frente a un pasado de integración e igualdad social, con un fuerte protagonismo de las clases medias, se habría ido consolidando una nueva estructura social, caracterizada por la exclusión y la persistente degradación de la equidad social” (Raus, 2014).

Siguiendo la lógica del autor, esta fractura en la historicidad de una sociedad, generó también una modificación de la “cuestión social”. Esta construcción teórica articula un hecho social con una coyuntura histórica, y es, no la sumatoria de uno y otra, sino el emergente de dicha articulación. La cuestión social actual emerge de la articulación de la reestructuración de las relaciones laborales en el seno de la economía capitalista (hecho social) que se desarrollan en un contexto socio-político de transformación respecto del funcionamiento de las instituciones (coyuntura histórica), y que en América Latina se agudizó por el retiro del Estado como regulador de la economía.

Nuevos dilemas y rupturas del entramado social y la posibilidad de éste de contener a los individuos en forma adecuada con los parámetros de bienestar definidos en décadas pasadas, afectan el lazo social favoreciendo el incremento de fragmentaciones y conflictos que aparecen en desmedro del consenso, la cooperación y la inclusión progresiva.

La desigualdad, en tanto noción relacional, permitió reinscribir la pobreza dentro de la dinámica social y entenderla como un subproducto de las inequidades; puso en conexión la cuestión social con debates políticos y filosóficos de largo aliento, con los principios de justicia que debería regir una sociedad, con las formas de ciudadanía, entre otras cuestiones (Kessler, 2014: 17).

La cuestión social actual se caracteriza por la des-inclusión: “alejamiento objetivo y subjetivo de grandes franjas de población de los marcos institucionales de la economía, la cultura y la política” (Raus, 2011: 26). Desde esta perspectiva la exclusión afecta a grupos sociales previamente incluidos y a sus herederos que, como tales, conservan cierta conciencia histórica ligada a la distribución de bienes materiales y simbólicos, ahora inexistente. Este orden de cosas genera y refuerza un estado de tensión entre los miembros de los grupos

sociales *des-incluidos*, tensiones devenidas de una memoria colectiva sobre la promesa de ascenso social y la exclusión objetiva del presente.

Las nuevas generaciones se encuentran inmersas en un contexto de empobrecimiento respecto de bienes materiales y simbólicos alcanzados por sus antecesores que trae aparejado la marginalidad y la des-inclusión de los circuitos institucionales, impactando en la subjetividad de los individuos.

Raus (2011) retoma de Bauman el concepto de *vidas desperdiciadas*, y señala que, en el contexto anteriormente expuesto, la fragmentación de lo social, la disolución del sujeto social y el surgimiento de identidades sociales difusas favorece la condena y estigmatización de vastos sectores sociales, sus prácticas, modos de afiliación, estrategias de subsistencia y procesos de subjetivación.

La marginalidad, que abarca a numerosos sectores de la sociedad, favoreciendo un empobrecimiento progresivo y la pérdida de bienes materiales y simbólicos da lugar a la exclusión social, marca objetiva que separa a los sectores sociales respecto de la distribución de dichos bienes y que por otra parte impacta en la posibilidad de afiliación a marcos institucionales que, en otros momentos históricos, pudieron haber minimizado los efectos de las políticas económicas pero que en la actualidad profundizan los niveles de desigualdad al interior de la sociedad.

Raus (2011) define la exclusión social como la posición que algunos grupos o sectores asumen respecto a límites que las relaciones socioeconómicas han fijado previamente, que resulta de la desintegración de los modos de distribución de bienes económicos, sociales y culturales. Estos capitales garantizaban una particular relación entre el mercado y el Estado que afectaba a los sujetos sociales, permitiéndoles, no sólo estar, sino también pensarse dentro o fuera del conjunto social, favoreciendo así construcciones de sentido que definen un modo u otro de pertenencia a la sociedad.

Kessler (2014) retoma a Reygadas, quien ha postulado que en nuestras sociedades, la distribución de los bienes *valiosos* y *repudiados*, se establece de acuerdo a relaciones de poder que están, a su vez, atravesadas por valoraciones e interpretaciones que definen su carácter o no de legítimos.

La exclusión es un traspaso negativo de los límites prefijados por el orden social; es una línea socialmente construida que delimita, recorta, refuerza y da consistencia al orden social; definiendo quiénes ocupan posiciones sociales reconocidas y validadas políticamente y quiénes no. Las posiciones rezagadas, desvalorizadas y consecuentemente estigmatizadas serán luego objeto de represión.

Desigualdad y criminalidad

Para algunos, herederos de la promesa de principios de siglo de la posibilidad de movilidad ascendente a través de la educación y el trabajo, es posible conservar cierto optimismo por la recuperación de ese antiguo estado de cosas acompañado de una actitud de disconformidad con el presente; pero para otros, acogidos en el seno mismo de una sociedad desigual que retacea las posibilidades de acceso o estabilidad laboral, y que tampoco asegura ningún tipo de mejora en su situación vital, se abre un nuevo abanico de posibilidades por fuera tanto del mercado formal de trabajo como de la legalidad instituida (e instituyente). Las posibilidades de progreso material merman a la par que lo hacen las oportunidades de superación personal y la constitución de una identidad subjetiva ligada a los valores que promovió el pleno empleo, perdiendo con él sus sentidos y referencias y construyendo nuevos.

El incremento de la pobreza, el desempleo y la precariedad laboral dieron lugar a una creciente heterogeneidad e inestabilidad de las posiciones sociales que otrora fueran definidas por el mercado de trabajo, introduciendo nuevos principios de diferenciación relativos a la inclusión o no de los individuos en redes laborales, institucionales o familiares; cuestionando también ello el fundamento de las tradicionales identidades sociales y políticas y diversificando aún más las formas de la desigualdad.

Al respecto, Kessler (2014) advierte una nueva modalidad de vinculación de los sujetos con el trabajo de carácter instrumental, que no sólo está ligada a la inestabilidad de los ingresos, sino a la modificación de los procesos de socialización (secundaria) que otrora favorecieron los contextos laborales. No sólo respecto a la escasa calificación adquirida, sino a la imposibilidad de construir una identidad laboral ligada a un oficio, una agrupación sindical o incluso la pertenencia a una organización, socavando la posibilidad de establecer y sostener vínculos que tuvieran como denominador común el trabajo.

La calle, la esquina, la plaza se apropian ahora de ese papel, constituyéndose en un eje que organiza el devenir vital de ciertos sujetos, constituyéndose en un punto de reunión, de encuentro, donde poder compartir experiencias, anhelos, vivencias y hábitos. En el relato de los privados de libertad adquiere una gran significatividad el grupo de pares, caracterizados como *las juntas*, aquellos con quienes comparten un *faso*, una *birra*, y los *invitan* a robar, perdiendo el trabajo su carácter de parámetro central de referencia.

¿Qué efectos tiene ello en la identidad social que construyen, y por ella son constituidos, quiénes se ubican a sí mismos por fuera de los márgenes del sistema social e institucional? Raus (2011) aventura una hipótesis, señalando códigos y mecanismos propios de

representación que generan sistemas de protección social para aquellos que han sido desprotegidos por el sistema formal.

Estudios realizados en países centrales (Kessler, 2014), han advertido que, cuando aumenta la desigualdad ello afecta la salud de la población, disminuye el rendimiento escolar, se incrementa el delito y las relaciones sociales entre los grupos se torna más conflictiva, dadas las profundas diferencias en los modos y lugares de vida de los mismos: “los otros son mirados no como sujetos legítimos de justicia social, sino como potencialmente peligrosos” (Kessler, 2014: 54).

Según estudios realizados en nuestro país por Cerro y Meloni, y retomados por Kessler (2014); *existe un efecto de entorno social sobre la tasa de delincuencia*: los incrementos en tasas como desempleo, nivel de ingreso per cápita y desigualdad de ingreso tienen todos un efecto positivo sobre la delincuencia, aumentando cada una de ellas, en forma diferencial, las tasas de esta última. Algunos autores han dado en llamar a este fenómeno *herramienta redistributiva alternativa* (Kessler, 2014).

Para Kessler (2014), en nuestro país se trata, por lo general, de delitos cometidos por grupos poco estructurados y menos especializados, vinculados predominantemente a la obtención puntual de un recurso (delito de base social). Se plantea como una alternativa de *movilidad lateral* que alterna entre acciones legales e ilegales que parecerían no representar contradicción alguna al interior de ciertos grupos, predominantemente jóvenes de segunda generación de desempleados. No se trataría de la perdurabilidad de una carrera delictiva, sino que la lógica que subyace a estos comportamientos es redefinida; operaría el pasaje de una lógica del trabajador a una lógica del proveedor, diferenciadas por la legitimidad de los recursos obtenidos. Para el primero la legitimidad radica en el origen del bien en cuestión, en la segunda en cambio, por la utilización de ese bien para satisfacer necesidades (definidas como tales por los mismos individuos).

Retomando aquí lo anteriormente dicho sobre la desafiliación y la anulación, a partir de ésta, del reconocimiento de los sujetos como portadores de derechos y extranjeros de la legalidad introduzco un pensamiento paradójal que se impone a mi análisis: la sanción legal —la condena, la pena, la privación de libertad— viene a hacer surgir a un sujeto de derecho, a quien antes tal reconocimiento le había sido vedado, en el mismo instante en que la misma institucionalidad estatal viene a suprimírseles o avasallárseles.

Este planteo se apoya en los datos empíricos de los que mi práctica laboral me anoticia y en las palabras del autor cuando define la exclusión social como *un proceso expulsivo que excede la posibilidad de resistencia a esa expulsión. Implica límites socialmente aceptados y*

posiciones ocupadas en ambos lados de esos límites (Raus, 2011: 35). La exclusión conforma una situación previa a la marginalidad, pues genera los despojos, materiales y culturales, necesarios para pasar a un estado de desconocimiento social y auto-extrañamiento, respecto del trabajo y de la vida social.

La criminalidad no aparece sólo como fuente alternativa de ingresos, sino también como modo de resolver el empobrecimiento estructural, el desempleo y la desafiliación; pues permite la participación en una trama social que es desconocida por la legalidad instituida dando lugar a un modo del lazo social estigmatizado y reprimido por construirse al margen del sistema jurídico que regula la relación Estado-Sociedad.

La marginalidad conduce a la desafiliación; el delito restaura la afiliación del sujeto pero ubicándolo en una posición de exclusión social. Este reconocimiento por parte del Estado al sujeto, no resuelve su situación de marginalidad, sino que la acentúa, pues el sujeto queda captado por el sistema jurídico-penal, introduciéndolo en un laberinto burocrático que coacciona mediante múltiples factores, reproduciendo la situación inicial que introdujo al sujeto en el circuito de la ilegalidad: “la desafiliación es, rigurosamente definida, un estado de dejar de pertenecer, de no estar más adscripto. La vida individual y social no se interrumpe, pero cambian las instituciones de referencia” (Raus, 2011: 37).

Durante la segunda mitad del siglo XX, Michel Foucault aportó importantes desarrollos teóricos que permitieron un abordaje crítico de la institución penitenciaria y la delincuencia. El filósofo francés hará referencia al castigo como modo de sancionar las formas de resistencia. El que castiga es entonces quien tiene poder —el Estado— al que podemos identificar con el discurso dominante, y el castigado es aquel que resiste la dominación o se opone a lo prescripto por el discurso dominante —el excluido, el marginado, el desafiliado. La delincuencia es una anomalía, una desviación, un peligro, una amenaza, un modo particular de existencia que es castigado por el mismo mecanismo que lo condena y lo engendra.

La institución penal, con la prisión en su centro, fabrica una categoría de individuos que constituye con ella un círculo: la prisión no corrige, atrae incesantemente a los mismos, produce poco a poco una población marginalizada que es utilizada para presionar sobre las “irregularidades” o “ilegalismos” que no se deben tolerar (Foucault, 2006: 49).

La marginalidad, y en su seno la criminalidad, dan cuenta de la imposibilidad de acceder a bienes —materiales y simbólicos—, así como a las instituciones que los proveían. Este colectivo puede así adquirir y desarrollar sistemas de valores disfuncionales al sistema social que se plasman además en un modo específico de identidad *ser marginal*.

Raus (2011), plantea así que el sentido de no pertenencia, propio de la marginalidad, introduce un nuevo sentido: el de no hacer falta. Esto desata nuevos interrogantes que apuntan directamente a las características de la estructuración subjetiva de estos sujetos, que han perdido no sólo referencias de valores ligados al mundo del trabajo y a un modo particular de lazo social, sino que además han perdido referencias institucionales, socavando ello los procesos de socialización y generando construcciones identitarias ligadas a referentes y valores excluidos de la legalidad instituida.

Los intentos del sistema carcelario, sostenidos sólo desde el discurso, pero contrariados por la práctica institucional, por resocializar y reinsertar al sujeto privado de libertad; se torna obsoleto y vacío dado que este colectivo marginado ha sido mantenido por fuera del mercado de trabajo el tiempo suficiente como para también impedirle el acceso y manejo de nuevas tecnologías, conocimientos, información y gestión del trabajo. La recalificación y la capacitación se vuelven una tarea imposible, pues estos agentes sociales no cuentan tampoco con un andamiaje de valores ligados al trabajo, su identidad se ha construido en referencia a otros significativos que también han sido desafiliados del conjunto de las instituciones. Opera allí otro modo de subjetivación, a partir de una relación con la ley y el trabajo que poco o nada tienen que ver con las valorizadas en el marco de la vida social, legitimada culturalmente, regulada por el sistema jurídico y de representación política.

Esos nuevos modos de subjetivación se constituyen en el seno de otro orden social y económico, en el cual las estrategias cotidianas de supervivencia definen la vida social y los lazos sociales que se establecen al interior de ella. Las estrategias cotidianas de supervivencia remiten al desarrollo de actividades orientadas a la búsqueda de recursos inmediatos y no renovables, que incluyen modalidades de trabajo extremadamente pauperizadas, la mendicidad y el delito como estrategias de subsistencia. Estos modos de generación de recursos se reproducen socialmente no sólo porque pueden ser interpretados como una elección estratégica que permite la subsistencia sin las obligaciones que la relación de empleo implica, sino también porque se trata de colectivos sociales que, en su horizonte vital, no han conocido otras posibilidades de ser en el mundo.

Ha de considerarse también que en los márgenes de la exclusión/inclusión se encuentra un grupo social que mantiene su condición de incluidos por la única razón de conservar aún un lugar en el mercado de trabajo. Sin embargo, esta continuidad se logra a costa de denodados esfuerzos y el sometimiento a relaciones laborales a veces indignas o de nulo reconocimiento. Esta realidad no se constituye tampoco como un posible incentivo para aquellos que permanecen, conscientes de su situación, al otro lado de la línea trazada por la exclusión.

Estas nuevas formas de socialización y subjetivación dan lugar a formas de vida que se contraponen, casi definitivamente, con aquellas valoradas y reconocidas por el marco institucional vigente. Estas diferencias generan un mutuo desconocimiento de los colectivos sociales, transformándolos en antagónicos. Estas construcciones sociales se acompañan además de sentimientos negativos entre unos y otros que van desde el rechazo y la estigmatización al desprecio y el resentimiento, imposibilitando ello el desarrollo de una vida social armoniosa y respetuosa de las diferencias, que a su vez obstaculiza “el desarrollo público de estrategias de inclusión amplias y legitimadas en un masivo sentido acerca de lo que es un orden social justo” (Raus, 2011: 45).

La desigualdad se ha instalado en el seno de la sociedad, demostrando un claro potencial de reproducción de las condiciones que la generan y la mantienen, fomentado por el principio de concentración de bienes materiales y simbólicos que los grupos sociales que más tienen, profundizan constantemente. Ello acompañado de políticas públicas que se tornan ineficaces, no sólo por no ser aptas para frenar el fenómeno de desigualdad, sino porque además son resistidas por los grupos sociales reconocidos y legitimados que también reproducen un discurso hegemónico que sólo garantiza la continuidad y profundización de la brecha entre los que más y menos tienen o pueden alcanzar.

Nuestro actual estado de derecho sólo crea una ilusión de seguridad e igualdad. Los discursos, todos, se presentan agujereados al infinito y lo real, por tanto, acecha e irrumpe, destruyendo el fundamento de todas las formas del lazo social: la confianza; la confianza en las instituciones, la confianza en el futuro, la confianza en el otro.

La estigmatización aumenta a uno y otro lado de las líneas ideológicamente trazadas; aquel que ha logrado incluirse en ámbitos laborales formales es percibido por muchos como un cautivo del sistema, una persona que sufre y se sacrifica en su lugar de trabajo o incluso que es *funcional al sistema*, por responder a la legalidad instituida por el mercado de trabajo. Como contracara aquel que, frente a la imposibilidad de acceder a los circuitos formales de trabajo o por elegir abiertamente otras formas de subsistencia, resuelve su situación instrumentando otras estrategias (artesanos, artistas callejeros, etc), es también estigmatizado, sindicado como *vago*.

Las posiciones (respecto de las formas de trabajo) se han vuelto relativas e inestables, incluso aquellas ligadas a la actividad delictiva; pues ésta ya no es universalmente señalada como una actividad condenada o denigrante, sino que ha logrado inscribirse dentro del campo de experiencias posibles, no necesariamente como una modalidad habitual de subsistencia pero sí como una opción para enfrentar una coyuntura determinada, además de presentarse

como una posibilidad de reforzar identidades e identificaciones con grupos locales de pertenencia.

La estigmatización primero y la persecución institucional después, aumentan la desigualdad entre los grupos, profundizando los procesos de marginalidad, exclusión y desafiliación. Las instituciones e incluso los ámbitos reconocidos socialmente para canalizar demandas, atender necesidades o incluso remediar problemáticas sociales de gran importancia, no sólo no logran resolver o abordar los efectos de la desigualdad por su propia ineficacia, burocratización, malas administraciones o incluso la magnitud de las problemáticas actuales, sino porque los sujetos que debieran o podrían recurrir a ellas no las reconocen como legítimas, reconociéndolas en cambio como productoras y legitimadoras de acciones que fomentan la discriminación y la desigualdad, en contraposición a las tramas de contención y contenidos culturales que el mismo barrio (o territorio de referencia: la *villa*, el *conurbano*, la *calle*) produce y legitima en oposición a otros.

Nos encontramos así con los cuantiosos episodios de violencia en hospitales y centros públicos de atención a la salud, la confrontación entre los diferentes actores del ámbito escolar y la desconfianza generalizada en las instituciones a las que le compete la seguridad pública.

¿Por qué preguntarnos por estos fenómenos desde una perspectiva que no los condena ni los justifica? Porque considero que la posibilidad de cambio está dada por la esperanza, la esperanza que nace de la actitud, el pensamiento y el acto crítico. Visibilizar estas condiciones de producción de la desigualdad social y las implicancias que en ella tiene el funcionamiento del mercado y las políticas económicas se presenta como herramienta eficaz para poner en marcha nuevos modos de comprender los fenómenos sociales actuales.

Estas nuevas posibilidades de comprensión nos convocan también como actores responsables y co-creadores de nuestra realidad social, en la cual si bien es el Estado “un elemento central en la cadena causal que explica la perpetuación y la agudización de la privación material y de la marginación económica y cultural” (Wacquant, 2001: 22), es menester recordar que el Estado somos todos y que forma parte de un ejercicio justo y responsable de la ciudadanía procurar un ámbito de convivencia entre diferentes que fomente el respeto y la comprensión antes que la estigmatización y la discriminación.

Bibliografía

- Foucault, M. (2006), “La sociedad punitiva”, en: *La vida de los hombres infames*, Lanús Oeste, Argentina, Altamira, pp. 37-50.
- Foucault, M. (2006), “¿A qué llamamos castigar?”, en: *La vida de los hombres infames*, Lanús Oeste, Argentina, Altamira, pp. 145-155.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Raus, D. M. (2011), “Pensar la sociedad y la Cuestión Social en América Latina contemporánea”, en: Motta, L.; Cattani, N. y Cohen, N. (eds.), *América Latina interrogada: mecanismos de desigualdad y exclusión social*, UNAM, México, Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Raus, D. M. (2014), *Fundamentos*, de la Cátedra Estructura de la Sociedad Argentina, Maestría en Sociología, Universidad Nacional del Sur.
- Wacquant, L. (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Nuevas conformaciones en la literatura y el arte contemporáneos.

Reflexiones, desafíos y límites

Ana María Zubieta¹, Omar Chauvié², Laura Biadú², Maximiliano Crespi²,
Claudio Ariel Dobal², Diego Enrique², Karen Garrote², María V. Gómez Vila²,
Agustín Hernandorena², Virginia C. Martín², Leticia Molinari², Verónica Sacristán²

Las propuestas artísticas se han vuelto relacionales y, en forma paralela, ganan las posibilidades de elaboración colectiva (Rancière, 2011) (Bourriaud, 2013). Hay una trama de intersecciones en el campo del arte, un privilegio de los potenciales de articulación que apuntan más a los procesos abiertos de intercambio que a la producción tradicional, individual, de la obra. En esta disposición nueva de lo artístico hay un desplazamiento de la percepción y de los roles, un “paso del rol del espectador al actor, a una reconfiguración de los lugares. En ambos casos, lo propio del arte es operar una redistribución del espacio material y simbólico. Y en este punto el arte alcanza la política” (Rancière, 2011: 25)

Comunidades

La idea de que “desde siempre existimos en común” (Esposito, 2009: 208) nos acerca al concepto de comunidad propuesto por Roberto Espósito (2009), quien desde su etimología,

¹ UBA, correo electrónico: anamariazubieta@gmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: chauvie@hotmail.com.ar, maxicrespi@gmail.com, claudiodobal@yahoo.com, matdanza@gmail.com, karengarrote@gmail.com, victoria.gomezvila@uns.edu.ar, ahernandorena@gmail.com, vcmartin@bblanca.com.ar, molinarileticia@yahoo.com.ar, veroguias@hotmail.com.

cum-munus, apunta al plano del deber, de la función o la actividad y del don, y promueve una idea que atiende, no a un recíproco ‘reconocimiento’ intersubjetivo en el que los individuos se reflejan confirmando su identidad inicial, sino al conjunto de personas que están unidas por un deber, por una deuda, por una obligación de dar, dar en la participación. “La comunidad es necesaria porque es el lugar mismo —o, mejor dicho, el presupuesto trascendental— de nuestra existencia, dado que desde siempre existimos en común” (Esposito: 2009, 26). En ese sentido, tratamos de evaluar el acontecer del arte actual, en donde ese vínculo cada vez más estrecho entre las disciplinas artísticas, va en paralelo con una nueva relación entre artista y comunidad, entre artista y público. Es así que sujetos formados en la cultura de las artes en un número creciente comienzan “a concebirse más bien como originadores de procesos en los cuales intervienen no solo en tanto poseedores de saberes de especialistas o sujetos de una experiencia extraordinaria, sino como sujetos cualesquiera, aunque situados en lugares singulares de una red de relaciones y de flujos” (Laddaga, 2006: 43). La comunidad artística proyecta al individuo a generar sus contextos de acción.

Esta tendencia hacia la acción colaborativa, comunitaria, es una de las principales características del arte contemporáneo, un territorio donde las prácticas estéticas pueden ser definidas como la producción de regímenes de sensibilidad, con procedimientos estéticos compositivos que tienen la capacidad de producir mundos sensibles, espacios en los que podemos experimentar otros modos de ser y de relacionarnos.

Los procesos de autoorganización pueden funcionar entonces como condición de posibilidad para la actividad estética, y viceversa. En esa hibridación de prácticas, la producción de mundos sensibles y la producción de mundos materiales se entrecruzan, de formas experimentales, en los procesos de creación de los modos de vida contemporáneos” (Ingrassia, 2013: 11).

En ese desarrollo colectivo, la obra se presenta como resultado de una colaboración participativa y democrática (Groys, 2014: 44). El proyecto revisa estos problemas en un plano teórico, apunta a casos en el marco general de la cultura, pero pone énfasis en las condiciones y la producción de la escena cultural local y regional, atendiendo a la aparición de distintas formaciones y vínculos novedosos en el marco de una convivencia relacional, proyectos de elaboración colectiva que incorporan de suyo la esfera social al campo artístico, especialmente, la literatura, las artes visuales, la música, el cine.

La escena actual de la esfera artística, y la sociedad en general, ha favorecido el hecho de una reemergencia del discurso sobre el arte concebido como una forma de conocimiento que

es capaz de constituirse en un hecho presente. De manera paralela, hoy debe repensarse la instancia técnica del arte porque ya no es posible considerar -como en el pasado previo a la vanguardias- que la actividad creativa se constituya exclusivamente mediante un conjunto de saberes y habilidades que se enseñan, que se adquieren en el seno de las academias artísticas; ciertamente, ya no pueden reducirse las artes a una serie de destrezas técnicas. En ese nuevo status, algo que se pierde o se diluye es la condición profesional de la actividad y en forma análoga, hablamos de una nueva dimensión de su autonomía, sin que disminuya su condición política o incluso, se incremente. Hay un proceso de desprofesionalización, la desprofesionalización no es un gesto rebelde, es una operación estética, una operación que entraña la posibilidad de democratizar el hecho artístico. El lugar del creador: “El artista contemporáneo empieza a ser percibido como un profesional no-profesional” (Groys, 2014:105).

En este escenario, la política y la ética se asumen desde diferentes perspectivas y nos llevan a indagar casos específicos y, asimismo, a formular, en este plan de intersecciones e intercambios, muchos interrogantes acerca de su condición, su grado efectivo de democratización. Ese fenómeno, rápidamente, puede ser percibido como un decurso que impele la democratización de las artes, pero también nos lleva a preguntarnos cuáles son los límites concretos de ese proceso.

Problematizamos esta cuestión porque acontece una circunstancia paradójica, el desarrollo de los medios visuales producido en la modernidad tardía, que promueve esa posibilidad de democratización, gestó en el orden social general instancias de vigilancia, de observación de los individuos, como nunca antes se había dado, así como “estos medios se volvieron una nueva ágora para el público internacional y, en especial, para la discusión política” (Groys, 2014: 14), las circunstancias del arte no estuvieron alejadas de este esquema social de vigilancia. Como individuos en “estado de exposición mediática”, somos imagen, imagen que se crea como presentación, somos creación artística, y como imagen somos materia de vigilancia.

Atenderemos al conjunto de las manifestaciones artísticas y a algunos géneros en particular como la poesía, un campo en que se consolidan de modo efectivo en estos años espacios que propician el encuentro y el intercambio, un estado de cosas que puede condensarse en la noción de “giro afectivo” que propone Luciana di Leone (2001) y resulta útil para pensar los modos de vincularse de poetas y escritores a partir de los vínculos personales, de relación —además de los aspectos estéticos— en tanto se agrupan en formaciones en las que priman las afinidades, la amistad, los gustos, las elecciones, al punto que la producción creativa se tiñe de esa marca. Esto es una condición que va definiendo redes de reciprocidades entre los poetas

y en el resto de las disciplinas artísticas, donde no hay roles preestablecidos y las acciones se apoyan en estos modos de coexistencia marcada por lo afectivo.

Territorios

Por otro lado, la literatura y el arte como campos discursivos establecen espacios de representación que definen una geografía, una posición frente a los acontecimientos, a partir de una localización específica (muchas veces son periferias diversas, márgenes, zonas liminares o utópicas como el sur) en donde los cuerpos suelen ocupar el centro de los acontecimientos y donde es posible analizar distintas formas de acción de lo biopolítico.

Pensar la teoría y sus lecturas atendiendo a una consideración geográfica conforma a esta en un punto de fuga hacia el que todos los intereses parecen confluír. Al tener en cuenta que en ese espacio concentra lo inmediato, lo próximo y lo propio, los términos y conceptualizaciones terminan por transformarse en estrategias para comprender el tiempo en su proximidad: la contemporaneidad y el espacio en su presentización: el territorio.

El proyecto se anima a plantear este cruce de coordenadas entre tiempo y espacio a partir de las subjetividades y textos que la literatura, la música, la pintura y la danza generan en el espacio recortado de lo local y lo regional; esto obliga a concentrar metodologías que adviertan sobre las distancias en la contemplación, observación y análisis de los distintos objetos de estudio.

La convivencia ineludible con el espacio nos hace oscilar entre una presunta indiferencia y la confirmación de que todo es localizable y hasta podría considerarse una “hermenéutica topográfica” que obliga a tener en cuenta mucho más que una iconografía asignada.

La noción posmoderna de la relación espacio-tiempo alude a su carácter situado. Esa situacionalidad entrecruza el tiempo y el espacio a partir de los conceptos de extensión-espacialidad-territorialidad y duración-temporalidad-historicidad.³ Así como la historicidad es el tiempo con sentido, la territorialidad es el espacio con sentido. El territorio es una categoría analítica compleja signada por la intersubjetividad que deviene en pertenencia a un espacio:

³ “Lo territorial no es una parte, un soporte o una consecuencia, sino la totalidad espacio temporal de la existencia humana. Esa burbuja del presente, expansiva, abarcadora, que es necesario reconstruir permanentemente. Más allá de la espacialidad y la temporalidad que aún separa espacio y tiempo en el análisis histórico o geográfico, se revaloriza la historicidad y la territorialidad de la acción humana”.

“la territorialización como proceso de construcción y estructuración involucra el conjunto de la organización social global” (Bustos Cara, 67).

El sur, concebido como región o territorio es un espacio-tiempo percibido desde la acción y concebido como proceso de territorialización, es decir, de sentido, que puede formalizarse en organizaciones durables e inconclusas.⁴

Quizás esta revaloración sea la base de una consideración revitalizadora de las nociones de espacio, territorio, paisaje, recorrido, con la que se genera una perspectiva reformulada desde la teoría que ya no solo temporaliza sino que combina simultaneidad y yuxtaposición y permite “subirse a la narración en cualquier punto” (Schlogel, 5).

Bahía Blanca, ciudad en la que está situada la Universidad Nacional del Sur, es el punto de partida para un sur que históricamente se erigió en fuerte, defensa y contención, y también, en puerto, recepción y partida. Esa funcionalidad la convirtió en centro y define así su posicionamiento como cabecera de una región signada por la ruralidad, la inmigración y el establecimiento de instituciones nacionales y provinciales que aglutinan la actividad ciudadana. La actividad cultural generada, en muchas oportunidades, por la presencia de la universidad se acentúa con la posibilidad de contar con instituciones educativas que extienden su alcance por un territorio orientado hacia el sur. El Conservatorio y la Orquesta provincial, la escuela de Artes visuales y el museo de arte contemporáneo, la escuela de teatro y el Teatro municipal, asociaciones que relacionan la producción con un público estable y móvil, cercano y alejado, que expande el gesto de lo propio hacia una consideración regional.

Vinculado a esos temas adquieren relevancia en la literatura, en artes visuales y en la música, los lenguajes y los problemas de la representación, una cuestión que consiste no tanto en saber si se puede o si se debe o no representar, sino en saber qué es lo que se quiere representar y qué modo de representación debe elegirse para determinado fin, y cómo la ruptura con el orden clásico de la representación no es el advenimiento de un arte de lo irrepresentable; un arte antirrepresentativo no es un arte que ya no representa, es un arte que ya no está limitado ni en la elección de lo representable ni en la de los medios de representación.

⁴ “Partiendo de una diferenciación de los conceptos de espacio y territorio, propuesta inicialmente por Raffestin, en diferentes artículos, es posible imaginar una situación de partida que entenderíamos como **espacio**, donde todos los elementos del espacio geográfico están presentes, fijos y flujos, pero no se identifican con un sentido hegemónico, organizador u orientador, cuando esto ocurre, se inicia un proceso de territorialización, que convierte el espacio preexistente en **territorio** mediante la asignación de un **sentido**” (Bustos Cara, 71).

Imágenes

Al considerar estos aspectos en relación al estado actual de las formas culturales y artísticas, sus formas de exposición pública y diseño constatamos el rol capital que cumple la imagen como recurso, como agente efectivo, así como soporte de la creación, y como sentido privilegiado en nuestra sociedad. “Para que haya arte, tiene que haber una mirada y un pensamiento que lo identifiquen” (Rancière, 2011a: 9); el acto de ver, la visión como sentido, es fundante en la vida contemporánea, desempeña un papel vital en los medios actuales de comunicación, en la llamada sociedad del espectáculo y en el arte en general, allí donde se afianza la matriz del diseño.

En primer lugar, consideraremos la imagen en su condición de portadora de memoria, de modo que la relación entre tiempo e imagen supone un montaje de tiempos heterogéneos y discontinuos que sin embargo se conectan. Ese acto lo asociamos a la función de la mirada como registro desde la perspectiva de Didi-Huberman quien considera que “El acto de ver no es el acto de una máquina de percibir lo real en tanto que compuesto por evidencias tecnológicas”, “ver es siempre una operación de sujeto, por lo tanto, una operación hendida, inquieta, agitada, abierta” (Didi-Huberman, 1997: 47); la mirada está cargada de subjetividad, está historizada, atravesada por lo político. Todo nos lleva a concluir que no hay ojo puro, que no hay ojo aséptico, no hay ojo sin sujeto (Bozal, 1987).

Observamos esa funcionalidad de la imagen en distintas disciplinas artísticas y, en terrenos más específicos, en la relación entre imagen y escritura poética, las representaciones particulares de la materialidad de la lengua, no en función exclusiva de la elaboración y trabajo minucioso de un texto, sino en una condición material de otro rango que se define en la presentación de los objetos, que nos lleva a considerar procedimientos como la mezcla de componentes altos y bajos, estrategias compositivas como el *Do It Yourself*, prácticas como el bricolaje o el reciclado, acciones en las que impera la dimensión del diseño: las imágenes nuevas que crea la lengua demandan nuevas superficies de inscripción para hacerse públicas.

En más de un caso se percibe una sintonía entre lo que Groys llama imágenes pobres para un tiempo pobre (2014: 109), los nuevos soportes y las temáticas emergentes. En ese sentido, como lo propone Déotte (2012, 2013) las superficies de inscripción material de una obra, cualquiera sea su género, son capaces de promover temporalidades y las imágenes que ahí emergen, en esos nuevos soportes, promueven estéticas innovadoras; por lo tanto, lo que se detectaría como novedoso en el terreno contemporáneo no estaría asociado tanto a una estética producida por una manera de escribir, sino por la producción de otros lugares, simbólicos y

materiales, para la escritura y para la creación en general. El diseño de un libro, de un cuadro, el diseño de los sonidos y de la forma de una obra musical o sonora, en diferentes versiones multimediales, puede moldear esa mirada, puede imprimirse en el sujeto. Atendemos a considerar la marca efectiva del diseño en esas imágenes, sus modos de construcción de sentido y atender a su legibilidad. Una imagen solo puede exponer correctamente su tema si implica la relación con el lenguaje que su visualidad misma es capaz de suscitar al perturbarla y demandarle siempre que se reformule y se ponga en entredicho. Entonces, las imágenes siempre en relación dialéctica con la palabra, las imágenes y los necesarios relatos pues la violencia extrema puede enmudecer; ponerla frente a nosotros no es, no puede serlo, un privilegio exclusivo de las imágenes, el relato se abre camino para simbolizar, politizar el fenómeno y hacerlo visible desde otro lugar. Es decir, las imágenes son capaces también de conferir a las palabras mismas su legibilidad inadvertida. Las imágenes, como las palabras, se blanden como armas y se disponen como campos de conflictos.

Un aspecto singular de las creaciones culturales de este tiempo es el ligado a las distintas facetas de la edición y el diseño en su relación con la producción artística. La noción de diseño tiene un largo historial en relación a las propuestas artísticas del siglo XX y la actualidad; se trata de una forma que tiene la capacidad de traspasar, de aglutinar lo heterogéneo y dar lugar a un nuevo estado de cosas. En ese sentido, la actividad del diseño está en sintonía clara con las condiciones y el medio del mundo contemporáneo, plantea la posibilidad de un modo de comunicación universal, da la posibilidad de una reflexión más amplia sobre la forma.

Más allá de anclar como una modalidad propia del mercado, en el amplio campo actual la cuestión del diseño atañe a la vida social, a la vida económica y a las condiciones de producción artística. Hay también, una clase de discursividad sobre el diseño que excede lo meramente técnico y que lo concibe de modo más general ligado de modo directo a cuestiones culturales, sociales y también políticas del tiempo actual (Arfuch, 2009: 10) esa técnica, tiene un sentido social, y eso es posible en tanto tiene la capacidad de manifestarse en el orden simbólico dando lugar a la promoción del conocimiento y posibilitando la puesta en cuestión de problemáticas que aquejan a las sociedades.

Las distintas formas de edición son elementos motores que promueven el intercambio entre las disciplinas artísticas. La propuesta es indagar qué aspectos son los que el diseño —y en el plano literario, la edición como tarea— suma en su relación con el arte, evaluar los modos en que hoy participa en los distintos campos de la producción artística, de manera activa en la conformación de soportes, de los más sofisticados a los más sencillos o de materialidad más débil (Expósito, 2013), más endeble que se constituyen en una presencia clave y una instancia

en la que proponen significados, que se vuelve altamente generadora de sentido. El diseño opera como patrón efectivo de este tiempo y, junto a la tarea de edición, crean su propio sistema de significaciones, forja sus códigos específicos y, finalmente, produce efectos de percepción, de recepción y comportamientos. En ese sentido, se trata de considerar su condición política, su definición ética y su función en los procesos de representación artística.

A su vez, aquellas imágenes pobres, muchas veces incluidas en soportes de una materialidad débil, de baja calidad, replantean, entre otras cosas, los problemas de la clasificación, de conservación, de guarda del arte nuevo. Tanto en la literatura como en las artes escénicas, artes visuales y en la música, el amplio movimiento de pequeñas editoriales y festivales de literatura, las instalaciones, las performances, las propuestas interdisciplinarias, de participación colaborativa como el proyecto *Sonoteca Bahía Blanca*, el *Proyecto cosecha* desarrollado en el Museo de Arte Contemporáneo de B Blanca o la puesta *Bahía City a 100db* de Ricardo de Armas y *Lauquen* de Javier Ortiz, a los que se podrían agregarse encuentros locales de alcance internacional como “Bahía[In]Sonora” y “Bahía Actual” destinados al arte sonoro y mixto, la obra de danza-teatro “Muertos de amor” del grupo *Caos*, junto a otras propuestas creativas recientes en otras geografías como la “Alt Lit” o “Literatura Indie” —hija directa del nuevo soporte que constituye la web— son manifestaciones que se constituirán en algunos de nuestros objetos de trabajo. Como lo muestra esta lista rápida, todos los abordajes tendrán una entrada general, pero guardando, siempre el interés por el anclaje local y regional en cada una de las instancias de análisis atendiendo a las diversas políticas de la mirada.

Hipótesis de Trabajo.

A partir de la experiencia y la investigación de los proyectos precedentes que tuvieron como ejes de análisis la memoria, la violencia, la ética y la política en el marco de las producciones estéticas, éste proyecto busca focalizar objetos en el presente, así como en el marco local y regional, pero con atención a los que marcan líneas similares desde el pasado y desde el entramado general de las artes y la literatura. En este contexto las imágenes nuevas que crean las disciplinas artísticas requieren nuevas superficies de inscripción (Déotte, 2013) para hacerse públicas. En estos casos, la imagen y el soporte resultan sostenes de memoria, de modo que la relación entre tiempo e imagen supone un montaje de temporalidades heterogéneas y discontinuas que se enlazan.

Se trata de abordar las prácticas estéticas de este tiempo en tanto instancia de producción de regímenes de sensibilidad, con procedimientos estéticos compositivos que resultan capaces de producir mundos sensibles, espacios en los que se perciben formas nuevas de ser y de relacionarnos. Las distintas instancias que hacen a la composición artística, tanto la elaboración intelectual de la obra como su factura material, resignifican el carácter social y, por ende, político de la creación. Nos proponemos un acercamiento a las condiciones del arte actual que perciba y permita analizar las relaciones entre las diferentes disciplinas, así como el vínculo entre el artista, la comunidad, el público y las funciones que le caben a cada uno de ellos; en ese marco el escenario que proponen los nuevos formatos y las prácticas materiales del diseño llevan a revisar cada producción de modo específico, a considerar el proceso de desprofesionalización actual de la función artística como una operación estética, que contiene la posibilidad de volverla más horizontal.

El público, ya lejos de aquel observador pasivo, se convierte en un actor social situado, implicado; un ciudadano que toma las riendas de la concientización, del cambio, la protesta, del autoanálisis, basándose en la propia experiencia. Ésta se vuelve un eje central desde donde idear, generar cambios y relatos con los más diversos procedimientos artísticos que van desde la instalación, la performance, las ediciones y otras acciones involucrando, en ciertas oportunidades los procedimientos digitales.

Estos grupos de ciudadanos/artistas, producen vivencias que, uniendo el arte a la vida cotidiana, buscan mejorar las reales condiciones de vida, transformando los hechos desde la capacidad humana de actuar estéticamente.

Corpus fuentes: selección, posibilidades, limitaciones

Panorama actual del teatro universitario bahiense

Carmen del Pilar André

Mujeres, asistencia social y Estado en la década de 1920: los balances de la Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas Argentinas

Lucía Bracamonte, Nicolás A. Seguí

El problema de las fuentes en la reconstrucción de la intervención Benamo en el Departamento y el Instituto de Humanidades (1973-1974)

Luciano Campetella, Rocío Soledad Martín

Herramientas de análisis del corpus de la comunicación digital en español (CoDiCE): línea del tiempo

Lucía Cantamutto, Cristina Vela Delfa, Leandro Boisselier

Más allá de los pentagramas: fuentes y documentos para la reconstrucción histórica de la música como práctica y representación social

María Noelia Caubet, Guillermina Guillamon

La literatura y la historia del antiguo Egipto

Juan Francisco Coletta

El *descubrimiento* y la *conquista* de América en los manuales escolares como fuentes no tradicionales (1998-2015)

Leonardo Nicolás del Río, Juliana Belén Fatutta

Por qué estudiar tragedia fragmentaria

Constanza Filocomo

Estrategias visuales del poder real mesopotámico: la intención comunicativa de la estatuaria de Gudea de Lagash

Stella Maris Viviana Gómez

Prácticas artísticas en instituciones de formación no artística: el Teatro Estable en la Universidad Nacional del Sur

Matías A. González

Acerca de la presencia de otras lenguas en el paisaje lingüístico de Bahía Blanca. Detalles (y discusiones) sobre la conformación colectiva de un cuerpo de datos

Yolanda Hipperdinger, Luciano Campetella, Laura Duché Mónaco, Agustina Fernández Schmidt, Lucía Lasry, María Patricia Oostdyk, Laura Orsi, Alicia Zangla

Posibilidades y limitaciones: sobre la conformación de un corpus digital

Germán Abel Ledesma

Materia y forma: análisis empírico para una tipología del asociacionismo cultural a mediados del siglo XX (Bahía Blanca, 1940-1970)

Juliana López Pascual

La Sociedad Cultural Sirio-Argentina a través de sus estatutos sociales (Bahía Blanca, 1921-1954)

Natalia Beatriz Maidana

Fuentes de información en la investigación: entre expectativas y posibilidades

Raúl A. Menghini, Mabel Díaz, Cristina Adrián, Gabriela B. Andreozzi, Laura B. Baigorria, María F. Berón, Valeria Canova, Laura de la Fuente, Silvia A. Guillermo, Emilce E. Gutiérrez, Laura R. Iriarte, Luciana Killner, Laura Morales, Eleonora nyez, María L. Peciña, Gabriela Salinas, Silvia E. Sogni Ojinaga

¿Rompecabezas, caleidoscopio o strudel?: cómo ordenar el archivo de Ferrowhite-museo taller

Ana Miravalles, Héctor Herro

Materiales e interrogantes para la reconstrucción del universo de los represores a escala local (Bahía Blanca, Argentina, 1976-1983)

María Lorena Montero

“Asesinato en la catedral”: un posible caso de atentado político contra la iglesia católica bahiense

Mario Pablo Ortiz

Seniloquium: desafíos y posibilidades de un camino poco transitado

María Belén Randazzo

Las fuentes coloniales, sus posibilidades y limitaciones: el caso de los documentos de las expediciones a Salinas Grandes

Natalia Soledad Salerno

Imperialismo y Género: posibilidades y limitaciones en el diario de viaje *Korea and her neighbors* de Isabella Bird

Magalí Segovia, Leandro Wallace

Los registros de la Arqueología en el sudoeste bonaerense

Rodrigo Vecchi, Romina Frontini, María Cristina Bayón

Los manuales escolares argentinos como fuentes históricas

David Waiman

Panorama actual del teatro universitario bahiense

Carmen del Pilar André¹

En la presente etapa del PGI “Bahía Blanca en la cartografía teatral argentina de la postdictadura”, que bajo la dirección de la Dra. Nidia Burgos se desarrolla en el Dpto. de Humanidades de la UNS, en 2015 comencé a indagar en las relaciones entre teatro y Universidad, a partir de la creciente e innovadora publicación de material de esa área por parte de Ediuns.

En este trabajo, me propongo relevar la emergencia y consolidación de los grupos de teatro universitario que tienen presencia en la escena bahiense actual, en busca de recuperar las fuentes documentales de sus orígenes y trayectorias. Me detendré en particular en dos grupos, el “Teatro Estable del Departamento de Humanidades” de la UNS y el grupo “Media Rosca”, de la Facultad Regional Bahía Blanca de la UTN, surgidos en la misma época, de proyectos institucionales disímiles y con propuestas y técnicas de trabajo también diferenciadas. En ambos casos, los datos registrados por escrito constan en las páginas web de las facultades, en las pestañas de “Extensión”, la UTN posee también la publicación informativa en papel *UTecNoticias*, y además el “Teatro Estable” tiene una página de facebook, mientras que “Media Rosca” cuenta con un incipiente blog. Sin embargo, ante la exigüidad de las fuentes escritas, resulta necesario completar la información con entrevistas productivas a los teatristas. Asimismo, incluyo una breve noticia acerca de “Crisálida” - Grupo de Teatro del Oprimido, dirigido por Mariela Rígano, surgido a partir de Proyectos de Extensión. En este caso, los datos

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: cpandre@uns.edu.ar.

proceden de la página del Departamento de Humanidades, aunque el grupo también tiene un Facebook.²

Consideraciones preliminares

Desde una perspectiva filosófica, Jorge Dubatti propone un planteo ontológico acerca de qué es el teatro y cristaliza la respuesta a través de una definición lógico-genética: “el teatro es un acontecimiento constituido [...] por tres sub-acontecimientos relacionados: el convivio, la poíesis y la expectación”. El convivio es reunión presencial de artistas, técnicos y espectadores en un mismo territorio espacio-temporal, es efímero en tanto manifestación de la cultura viviente y es arte aurático por excelencia. La poíesis es el proceso de producción de un mundo paralelo que acontece en el cuerpo vivo de un actor, reunido con otros cuerpos vivos. La expectación implica la observación desde una posición de distanciamiento. “Teatro sería un acontecimiento convivial donde espectamos poíesis corporal”. Por tratarse de cultura viviente, el acontecimiento teatral no puede ser registrado “en soportes *in vitro* (literatura impresa, fotografía, grabaciones audiovisuales)”, pues se trata de otros formatos que sólo brindan información sobre el acontecimiento perdido (Dubatti, 2008: 24-42).

Sin embargo, el mismo Dubatti se preocupa por establecer y publicar obras inéditas, por ejemplo de Vaccarezza (2015) y por fijar el texto de una pieza que no estaba escrita y que era pura actuación teatral, “Postales argentinas” de Ricardo Bartís (2003), con la convicción de que el espectáculo encierra un estatuto textual pasible de ser estudiado.

Dubatti concibe también una Filosofía de la Praxis Teatral, un pensamiento que brota del hacer teatral y que postula la necesidad de que el artista sea también investigador y desarrolle una reflexión integral sobre el mundo del teatro, de que el artista se asocie al investigador y/o de que el investigador se integre participativamente a través de la gestión, dirección y expectación.

A partir de este andamiaje crítico, la revisión de las propuestas de los grupos teatrales universitarios locales se enriquecerá con la apreciación de los logros y la detección de los caminos que aún les quedan por transitar.

² Aún no concreté entrevistas a la “curinga” ni a los integrantes del grupo.

Teatro Estable del Departamento de Humanidades

En principio, el “Teatro Estable del Departamento de Humanidades” surge del acontecimiento convivial.³ Está conformado por estudiantes de Humanidades y fue creado hacia fines de 2012 y principios de 2013,⁴ como corolario de la experiencia que en 2011 comenzó a realizarse en la asignatura Literatura Latina. Ese año, partiendo del estudio disciplinar, los estudiantes y los docentes de la cátedra —el Dr. Emilio Zaina y la entonces Licenciada y hoy Dra. Gabriela Monti— realizaron la adaptación del texto, la producción y la puesta en escena de la comedia *Pséudolo* de Plauto, que presentaron como cierre del cursado, en el Salón de Actos de Alem 1253, frente a un público constituido por la comunidad departamental. En 2012, la obra se replicó en dos oportunidades en el mismo Salón de Actos, una vez en el ámbito de la biblioteca Rivadavia y, por invitación del Instituto Cultural de Bahía Blanca, en una puesta al aire libre en la plaza Lavalle. La última función de *Pséudolo* fue en 2013, en la plaza Rivadavia, en el marco del Festival “Bahía Teatro”. Al inicio, contaron con la contribución de los alumnos de la Escuela de Artes Visuales “Lino Eneas Spilimbergo”, quienes confeccionaron las máscaras en la asignatura dictada por la profesora Liliana García, y contrataron a un técnico en iluminación, Hernán Guzmán, situación que persistió hasta que pudieron comprar su primer equipo lumínico con el caché de la presentación en “Bahía Teatro.”⁵

El convivio teatral de fin de curso se convirtió en una tradición que se fue renovando cada año y así, subieron a escena distintas comedias de Plauto: en 2012 se estrenó *Cásina*; en 2013, *Aulularia*; en 2014, *Anfitrión*; en 2015, *Miles Gloriosus* y en 2016, *Curculio*.⁶ En 2017 trabajaron sobre una nueva adaptación y puesta de la obra inaugural, *Pséudolo*. Además, la comedia latina presentada en cada cierre de ciclo lectivo pasó a formar parte de las actividades de comienzo del siguiente, cuando se reproduce para recibir a los nuevos estudiantes de Humanidades, durante la “Semana del Ingresante”.

³ La información sobre el “Teatro Estable” consta en la página web del Departamento de Humanidades, que incluye la historia del grupo y algunas fotos. El material fue reunido y cargado en la página por Matías González, alumno de la carrera de Letras y primer director del grupo, durante una pasantía de cinco meses.

⁴ Cfr. Acta N° 20, 11/12/12 del Consejo Departamental de Humanidades, punto 5.1.2.

⁵ Ver Acta N° 17, 29/10/2013 del Consejo Departamental de Humanidades, punto 6.4., en que el Teatro Estable dona un equipo de iluminación y solicita fondos para adquirir un Dimmer, los que le son otorgados.

⁶ No constan en la página web los directores ni las fichas técnicas de las obras.

Según lo ya dicho, luego del segundo año de trabajo teatral en el marco de la cátedra de Literatura Latina, el interés de los alumnos terminó por desbordar los límites de la materia y se creó el “Teatro Estable” que, sin perder el núcleo de la comedia latina que le dio origen, se expandió a las manifestaciones del teatro universal. Esta apertura también propició la incorporación de estudiantes, docentes y personal administrativo, incluso de otros departamentos de la UNS, y la integración al ámbito académico de diversas disciplinas artísticas cultivadas por los estudiantes como la música, el canto, el baile y la poesía.

La primera obra bajo el nuevo encuadre fue *Lisísitra* de Aristófanes, en 2013, que se presentó en cinco oportunidades, inicialmente dirigida por Virginia Falcón y luego por Florencia Sánchez, ambas estudiantes de la carrera de Letras.

En 2014, el “Teatro Estable” realizó su primer festival, en el patio de la casona de Alem y San Juan, donde volvió a presentar sus producciones más recientes, *Lisístrata* y *Anfitrión*.

En 2015 se estrenó la segunda obra, *Lucullus* de Bertolt Brecht, surgida de la adaptación de un radioteatro que estudiantes de Letras habían grabado tiempo atrás, que no habían presentado formalmente y que las nuevas condiciones les permitieron retomar. La obra se replicó en tres ocasiones en el Salón de actos de Alem y también se presentó en las Primeras Jornadas “María Eva Rossi”, organizadas por el instituto Avanza.⁷

En 2016, la actividad fue intensa: el grupo participó en la celebración de los 60 años del Departamento de Humanidades realizada en la Casa de la Cultura. Preparó otra obra de Brecht, *La excepción y la regla*, cuyo estreno fue precedido por el ciclo de conferencias “Días con Bertolt Brecht”, a cargo de los docentes Mario Ortiz, Sergio Raimondi y Fabiana Tolcachier. Presentó frente a las escalinatas de Alem 1253 “Lo que la musa se llevó”, pieza escrita y dirigida por Federico Bussinelli, ganadora del “Primer Concurso de Dramaturgia” organizado por el “Teatro Estable” en 2015, cuyo premio era precisamente llevarla a escena. Estrenó una versión libre de *Historias para ser contadas* de Osvaldo Dragún (Episodios I, II y III) y *Una aventura quijotesca*, adaptación teatral libre de un episodio de *Don Quijote*, realizada en el jardín de la Casa de la Cultura, como contribución al Homenaje a Cervantes en el IV centenario de su muerte.

También en 2016, el grupo incorporó un cierre para el primer cuatrimestre, el “Festival Bajo Cero”, con música en vivo a cargo de estudiantes y profesores del Departamento de Humanidades, que también se hizo en 2017, en la Casona Universitaria de Alem 1161.

⁷ En el Facebook del grupo consta una presentación más, con lo que sumarían un total de cinco, y las fechas en que se realizaron.

Además, el “Teatro Estable” propició una instancia de reflexión teatral, que ya concretó dos encuentros: en 2014, las Primeras Jornadas: “¿Teatro para quiénes? Recorridos por el teatro popular”, realizadas en el Centro Histórico Cultural de Rondeau 29 y en 2016, las Segundas Jornadas: “Prácticas teatrales y educación”, con sede en la Casa de la Cultura.

Sus integrantes participaron con trabajos de investigación en otras reuniones académicas. Así, Zaina-González, expusieron “Teatro clásico en la UNS, un suceso inusitado”, en las I Jornadas de teatro Nacional y Regional⁸ y González, “El Teatro Estable en el marco institucional de la UNS”, en las VI Jornadas de Investigación en Humanidades.⁹ También se abocaron a la producción de material audiovisual en el que incluyeron fotografías: “Pequeño recorrido audiovisual por las obras que se han ido gestando en el Teatro Estable del Dpto. de Hum.”, y afiches y fotos desde 2011 a 2016: “Recorrido por las obras de Lit. Latina”. González y Marchesotti, en colaboración, realizaron los videos: “Investigaciones en el hacer teatral” (entrevistas a directores de teatro locales), “La investigación en Artes: dos aproximaciones” (como institución y como productor de marcos teóricos) y “Taller de voz” (a cargo de Melina Saltari). Por su parte, González documentó en video las obras de 2016: “Curculio, el gorgojo y las 40 minas” y “Lo que la musa se llevó”.¹⁰

Más allá de todo lo apuntado, algunos datos valiosos surgieron de las entrevistas orales a Gabriela Monti —en los inicios Auxiliar y ahora Profesora Adjunta de la cátedra de Literatura Latina— y a alumnos de diferentes promociones que participaron de las sucesivas experiencias. Un aspecto pendiente es la fijación de las adaptaciones realizadas: la única comedia latina cuya adaptación está completamente documentada es la primera, *Pséudolo*. A partir de entonces, las adaptaciones de base fueron enriqueciéndose cada vez más con los aportes colectivos y no hay un registro de las versiones definitivas. Dado que en 2017 hicieron una nueva adaptación de *Pséudolo*, pusieron especial cuidado en la notación del guión.¹¹ Otros materiales a preservar en un archivo que esté disponible para el investigador son los afiches, invitaciones, programas de mano, etc. que generaron para cada obra. Los programas de mano, por caso, serían útiles para reponer las fichas técnicas, ya que no figuran en la página web.¹²

⁸ Bahía Blanca, Teatro Municipal /Aincrit, 2012.

⁹ Bahía Blanca, Dpto. de Humanidades, UNS, 2015.

¹⁰ Agradezco a Matías González su valiosa colaboración, pues me facilitó sus producciones de investigación y el material en video.

¹¹ La Dra. Monti proyecta hacer una edición digital con las dos versiones de *Pséudolo*, la del año 2011 y la recientemente estrenada en 2017.

¹² Según los testimonios, el Prof. Zaina tiene “una carpeta” con todo ese material y una alumna conserva por su cuenta, al menos, los programas de mano.

Grupo “Media Rosca”

Las fuentes escritas para la trayectoria del grupo “Media Rosca”¹³ reseñan que el grupo se cohesionó a partir de un taller de teatro que se inició en el año 2011,¹⁴ impulsado por la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional, con el objetivo de canalizar nuevos espacios de creatividad para el personal de la institución y para el público en general.

Desde sus comienzos y hasta el año 2015, la coordinación del grupo estuvo a cargo de la actriz y directora Rocío Ameri, quien al inicio planteó como objetivo “hacer teatro desde lo lúdico”¹⁵ y esos primeros tiempos están entrañablemente registrados en el blog:

Sí, todo empezó como un taller de Teatro al cual acudimos cada uno de nosotros buscando distintas cosas. Claro..., jamás hubiéramos imaginado que este juego fabuloso que es el Teatro se iba a transformar en algo tan importante en nuestras vidas.¹⁶

En 2013, “Media Rosca” estrenó su primera obra, *Recayentes*, en el teatro “El Tablado”, sede local de la Asociación Argentina de Actores. Con esta pieza inauguró un modo de urdir los textos teatrales de manera colectiva¹⁷, a través de la articulación anacrónica de producciones de diferentes dramaturgos, en este caso, Armando Discépolo, Mauricio Kartún, Alejandro Urdapilleta, Diana Raznovich, ensamblados con poesía de Alejandra Pizarnik, y bajo un título inspirado en “Me caigo y me levanto” de Julio Cortázar.

En 2016, asumió la coordinación del grupo el actor y director Jorge Habib, y subieron a escena la obra *Un millón*, creación colectiva resultado de un trabajo de investigación y

¹³ La información consta en la página web de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional, y se publica también en una versión en soporte papel, *UTecNoticias*. Agradezco el material impreso al Ingeniero Alejandro Iglesias, Director de Prensa y Noticias de la Facultad Regional de la UTN y además actor del grupo “Media Rosca”.

¹⁴ La fecha 2011 consta en *UTecNoticias* y en el blog del grupo, mientras que la página web registra 2012 como año de inicio del Taller.

¹⁵ *UTecNoticias*, septiembre 2013, p. 13.

¹⁶ Elizabeth Rivera, 06/07/16.

¹⁷ Las creaciones colectivas constituyen las producciones emblemáticas del grupo “Media Rosca”, al punto de que en una oportunidad ensayaron durante mucho tiempo la obra *Marathon* de Ricardo Monti y nunca llegaron a estrenarla.

experimentación escénica con textos de diferentes escritores y dramaturgos —Shakespeare, García Lorca, Arlt, Kartún— cuyos personajes se amalgamaron para conformar una puesta espectacular nueva. Además, la realización visibilizó un espacio no convencional, una escalera del edificio de la UTN, revalorizado por el diseño de iluminación que ejecutaron los alumnos de la carrera de Iluminación y Escenografía de la Escuela de Teatro de Bahía Blanca.¹⁸

La información oral sobre el grupo “Media Rosca” fue aportada inicialmente por Mirian Cinquegrani, también docente en la UNS, quien me explicó el proceso de elaboración de las obras que generaron hasta el momento y precisó que no tienen documentada la última versión textual porque la someten constantemente a modificaciones. Con actitud generosa, difundió mis inquietudes en la compañía y fui invitada a un ensayo.

En 2017, continúan bajo la dirección de Habib y están trabajando sobre una compleja creación colectiva, que va enlazando tres situaciones simultáneas. Habib musicaliza, marca las escenas, trabaja sobre la recuperación de los pies. Los actores ensayan con profesionalismo y entrega, repiten una y otra vez la misma escena y por fin la secuencia completa. Debido a una circunstancia personal, la integrante Elizabeth Rivera no actúa y oficia como asistente de dirección, llevando un detallado registro de las secuencias que el grupo va elaborando. Además, se sumó al proyecto como escenógrafa Aldana Merino, una de las alumnas de la Escuela de Teatro que en la temporada anterior trabajó en la iluminación.

En el diálogo posterior al ensayo, entre varios integrantes recuperan el origen del nombre del grupo que, cuentan, surgió de la votación de diferentes propuestas que fueron subiendo a un facebook; resultó ganadora la denominación sugerida por Gabriel Xillovich, artista plástico que luego se desvinculó del grupo, que además les dejó una escultura que los representa, generada a partir de un tornillo con media rosca. Y les gusta decir que ellos “ponen la otra mitad”.

El grupo sostiene una gran apertura y, como cierre de la actividad del año, realizaron un *working progress* al que asistimos profesores y teatristas, bajo la consigna de aportar una mirada crítica sobre el trabajo escénico aún en plena construcción.

Grupo de Teatro del Oprimido “Crisálida”

“Crisálida” - Grupo de Teatro del Oprimido, está integrado por alumnos de Letras, Filosofía e Historia del Departamento de Humanidades de la UNS, de las EMUNS y de la Escuela de

¹⁸ Es destacable que la página web registre con prolijidad la ficha técnica.

Teatro y surgió a partir de sucesivos Proyectos de Extensión dirigidos por la Dra. Mariela Rígano, que utilizaron las técnicas del Teatro del Oprimido, al emplear el cuerpo como una forma de expresión para problematizar dificultades, relaciones o situaciones conflictivas y para encontrar respuestas colectivas o mecanismos grupales que condujeran a mejorar esas situaciones: “Embarazo adolescente: sus representaciones sociales y su incidencia en el sector salud” (2014) desarrollado en el Centro de Salud Leonor Natali de Cappelli de Ingeniero White, “La Violencia y sus escenarios, significados y representaciones en la comunidad de Ingeniero White” (2015) y “Aprendiendo a Aprender: estrategias y aprendizajes para la no violencia” (2016), cuyas actividades se extendieron a comunidades educativas de la zona.¹⁹

También realizaron talleres e intervenciones en la UNS y en el marco de las VII Jornadas de Investigación en Humanidades²⁰ está programada la presentación “De tontos y locos ¿todos tenemos un poco?”.²¹

En lo que respecta a este grupo, aún no tuve oportunidad de entrevistar a la directora e integrantes, para profundizar en su constitución y funcionamiento e indagar en el pasaje que va de la aplicación de las técnicas del Teatro del Oprimido a la constitución de un grupo propiamente dicho.

Consideraciones finales

En esta apretada reseña de las actividades de los grupos teatrales vinculados a las Universidades de Bahía Blanca, queda en evidencia que han trabajado mucho pero que no han documentado lo suficiente. Sus búsquedas están más orientadas a la praxis del teatro como acontecimiento constituido por el convivio, la póiesis y la expectación y, aunque también iniciaron el camino de la reflexión sobre el hecho teatral, aún restan por hacer tareas de archivo de los materiales físicos relacionados con los espectáculos y de fijación de las versiones de las obras subidas a escena.

¹⁹ La información comentada consta en la pestaña de “Extensión” de la página del Departamento de Humanidades.

²⁰ Bahía Blanca, Departamento de Humanidades UNS, 05 al 07 de diciembre de 2017.

²¹ Intervención programada para el día 05/12/17, a las 14 hs., en la Casa de la Cultura.

Vale alentar que los hacedores continúen generando pensamiento sobre sus prácticas y propiciar que aspiren a construir un registro de lo realizado, para que la actividad universitaria en el campo escénico no devenga en fragmentos de un teatro perdido.

Fuentes

Crisálida: Página web del Departamento de Humanidades UNS:

<http://www.humanidades.uns.edu.ar/extension/proyectos-de-extension>.

Página de facebook:

<https://www.facebook.com/Teatro-del-Oprimido-Bahía-Blanca-1747406958845726/>.

Media Rosca: Página web de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional:

<http://www.seu.utn.edu.ar/noticias/media-rosca-el-grupo-de-teatro-de-la-regional-bahia-blanca>.

Blog: <http://grupomediariosca.blogspot.com.ar/>.

Teatro Estable: Página web del Departamento de Humanidades UNS:

<http://www.humanidades.uns.edu.ar/extension/extension-teatro-estable>.

Página de facebook: <http://https://www.facebook.com/teatroestable>.

Entrevistas a Gabriela Monti e integrantes del “Teatro Estable del Departamento de Humanidades” y a Mirian Cinquegrani e integrantes del grupo “Media Rosca”.

Bibliografía

Bartís, R. (2003), *Cancha con niebla. Teatro perdido: fragmentos*, Dubatti, J. (ed.), Buenos Aires, Atuel.

Dubatti, J. (2008), “Filosofía del Teatro y Teatro Comparado: una relación productiva”, en: Burgos, N. y Killmann, M. (comps.), *Teatro comparado. Poéticas, redes internacionales y recepción*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 24-42.

Vaccarezza, A., (2015), *Alberto Vaccarezza, inédito: La noche del forastero. El viejo se ha vuelto loco, Don Juan el almacenero*, Dubatti, J. (ed.), Bahía Blanca., Ediuns.

**Mujeres, asistencia social y Estado en la década de 1920:
los balances de la Comisión Central de Señoras
Cooperadoras Salesianas Argentinas**

Lucía Bracamonte¹, Nicolás A. Saguí²

1. Introducción

La década de 1920 se caracterizó por un aumento de la participación de mujeres en el movimiento católico. La Iglesia las convocó a luchar por la “re Cristianización” de la sociedad y legitimó su intervención tanto en asociaciones de corte tradicional como en grupos de carácter moderno. El Estado, por su parte, mantuvo su aporte financiero al accionar de numerosas entidades. En especial, resultaron favorecidas las dedicadas a la protección de la infancia que, avaladas por discursos maternalistas, ejercieron una fuerte influencia en el diseño de políticas sociales.

Las cooperadoras salesianas actuaban en forma colectiva desde 1900, fecha en la que había sido creada la Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas Argentinas en la Capital Federal. Este agrupamiento, integrado por “damas” de la elite, tenía como propósito inicial el de auxiliar a los sacerdotes salesianos y a las Hijas de María Auxiliadora en todo el territorio nacional.³ Si bien la obra salesiana era diversa, las cooperadoras centraron sus esfuerzos en

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: luciab@criba.edu.ar.

² Dpto. Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: saguinicolas@gmail.com.

³ Exceptuando nuestros trabajos, el único texto que reconstruye algunos aspectos vinculados con esta Comisión capitalina es una ponencia referida al accionar salesiano en el Territorio Nacional de Santa Cruz: Pierini (2005). Con respecto a una comisión creada en 1924 en Córdoba véase Moretti (2015).

aquellos proyectos vinculados al asilo, la educación y la evangelización de niñas, niños y jóvenes pertenecientes a los sectores populares.

El objetivo de la presente ponencia es analizar los balances confeccionados por la mencionada Comisión entre 1918 y 1929, a fin de evaluar su potencialidad para estudiar las funciones recaudadoras de las cooperadoras y el aporte del Estado a sus actividades.⁴ El periodo abordado se extiende desde el final de la gestión de la primera presidenta efectiva Enriqueta Alais,⁵ durante la cual se estructuraron las modalidades de financiamiento, hasta el cambio de escenario económico generado por la crisis desatada en la transición hacia la década de 1930.

Las evidencias históricas de ese tipo, si bien no son escasas, han sido poco exploradas, debido a las dificultades que ofrece su sistematización. Desde la línea de la historia de mujeres con perspectiva de género, describiremos los balances examinando particularmente los rubros de ingresos y egresos vinculados con becas y subsidios. Expondremos, paralelamente, las reflexiones de tipo metodológico que nos suscitó el procesamiento de los datos contenidos en ellos. Para concluir, precisaremos su utilidad para identificar el rol de las autoridades de la Comisión en cuanto a la recaudación, así como el grado de contribución monetaria del Estado y su evolución a lo largo del periodo.

En primer lugar, sostenemos que los balances, pese a que el nivel de desagregación de sus datos es poco complejo y a que exhiben una considerable heterogeneidad en la nomenclatura contable, son fuentes valiosas para evaluar la relación entre el Estado y esta entidad asistencial femenina que formaba parte de la Pía Unión de Cooperadores Salesianos. En segundo término, en cuanto a su funcionalidad, afirmamos que respondían a un mecanismo de rendición de cuentas dirigido a las autoridades de la congregación. Finalmente, consideramos que en la década de 1920 el Estado acrecentó progresivamente su aporte a la congregación, como consecuencia de la necesidad de sitios para depositar a los menores que, en virtud de lo dispuesto por la Ley 10903,⁶ eran puestos a su cargo.

⁴ Estas fuentes fueron localizadas en el Archivo Central Salesiano (en adelante, ACS) de la Capital Federal. No se han encontrado los libros de caja ni los comprobantes que las tesoreras presentaban junto con los balances. Otras fuentes complementarias fueron relevadas en el Archivo Histórico Salesiano Patagónico de Bahía Blanca (en adelante AHSP).

⁵ La sucedieron en ese cargo, durante el periodo analizado, Ernestina Bullrich (1920-1922), María Delia Malbrán (1922-1926), y Carmen Alvear (desde 1927).

⁶ La denominada Ley Agote, dictada el 21 de octubre de 1919, instituyó el Patronato de Menores, sumando al conjunto de derechos que los padres poseían sobre las personas y los bienes de sus hijos menores, las obligaciones que los mismos debían guardar para con ellos. Facultaba al Estado a intervenir en la familia,

2. Los balances: becas y subsidios estatales

Desde 1900 la obtención de recursos fue canalizada por los salesianos, de manera parcial, a través de la mencionada Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas Argentinas. Este agrupamiento, de acuerdo a la normativa que regía el accionar de los núcleos femeninos de la Pía Unión de Cooperadores Salesianos, debía elaborar balances periódicos.⁷ Estos documentos, realizados por la tesorera y la presidenta, daban cuenta anualmente de la gestión a los superiores de la congregación y eran revisados por el inspector. Por su parte, el Estado exigía completar cuestionarios oficiales, confeccionar cuadros estadísticos y comunicar la nómina de integrantes de la Comisión, lo que no siempre se realizaba dentro de los tiempos esperados, ocasionando reclamos por parte de las autoridades.⁸ Debe tenerse en cuenta que el dinero constituía solo una parte de los aportes de las “damas” vinculados con el ámbito estatal, los cuales incluían también la consecución de pasajes de tren, exenciones impositivas, rebajas en precios de alimentos y maderas, y donaciones de telas, mantas, vestimentas y plantas.

Los balances son documentos manuscritos, mecanografiados o impresos que constan de un título —que incluye la datación— y de dos columnas correspondientes a los ingresos y a los egresos respectivamente. En cada una de ellas se detallaban los rubros de entradas y salidas, así como las sumas de dinero correspondientes a cada uno de esos ítems. La obtención de un panorama ligero de su evolución es difícil, debido a la heterogeneidad en la nomenclatura contable —que se verifica tanto hacia el interior de cada balance como entre balances—. Además, el grado de desagregación de los datos es poco complejo. No obstante, la información pueden ser sistematizada si se realiza una inspección pormenorizada de las diferentes partidas,

sustrayendo el menor a sus padres de considerarse que no cumplían con esas obligaciones. El ejercicio de la patria potestad podía ser suspendido en el caso de que cualquiera de los progenitores tratara a sus hijos, sin motivo, con excesiva dureza; o si por consecuencia de su ebriedad consuetudinaria, inconducta notoria o negligencia grave, comprometiera su salud, seguridad o moralidad.

⁷ La Pía Unión de Cooperadores Salesianos, que tenía alcance internacional, había sido creada por Don Bosco y aprobada por el Papado. ACS, *Manual teórico-práctico para uso de los decuriones y directores de la Pía Asociación de los cooperadores salesianos*, Turín, Tipografía Salesiana, 1897; ACS, *Programa de la Comisión Auxiliar de Señoras Cooperadoras*, s. f. y ACS, José M. Vespignani, *Reglamento General de la Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas de Buenos Aires*, s.f.

⁸ Véase, a modo de ejemplo, las siguientes fuentes: ACS, Cuadro Estadístico de la Obra del Vble. Don Bosco en la República Argentina patrocinada por la Comisión de Señoras Cooperadoras Salesianas, 1921; ACS, Cuadro Estadístico de la Obra del Vble. Don Bosco en la República Argentina patrocinada por la Comisión de Señoras Cooperadoras Salesianas, 1923.

cotejando su contenido con información auxiliar.⁹ Otras fuentes, como la normativa, las cartas, los resúmenes de libros de actas, los cuadros estadísticos y los informes, proporcionan elementos complementarios para definir criterios metodológicos susceptibles de ser aplicados en el procesamiento de los datos.

En cuanto a la presentación de los datos, realizada en términos nominales, es preciso señalar que el período estuvo signado por una relativa estabilidad monetaria y que la inflación promedio fue muy baja (alrededor de medio punto porcentual anual promedio, lo que determinó un nivel de precios promedio en el período alrededor de un 7% superior al nivel de 1917). Sin embargo, se alternaron años inflacionarios y deflacionarios. Cabe destacar que en los primeros años del período se sucedieron varias tasas de inflación altas —el máximo acumulado se alcanzó en 1920: 38% en tres años y la mayor variación positiva fue de 23% en 1918—. Sin embargo una serie de años deflacionarios hizo que el período se cerrara (entre 1926 y 1930) con un nivel de precios alrededor de tres puntos inferior al nivel de 1917.¹⁰

En las columnas de los balances destinadas al registro de los ingresos se presenta cierto grado de variedad en las denominaciones y un paulatino cambio de composición a lo largo del tiempo. Pese a ello, los datos pueden ser homogeneizados en términos de categorías o ramas más amplias. Dos de ellas corresponden a los temas que nos ocupan: Subsidios Municipales, Provinciales y Nacionales; y Becas y Suscripciones. Es pertinente realizar una apreciación sobre las características internas de cada uno de estos rubros. En el caso de las becas, no es posible distinguir con precisión cuáles provenían de aportes estatales y cuáles lo hacían de particulares privados.¹¹ Además, eran consignadas conjuntamente con las suscripciones.¹² En

⁹ Hemos realizado una primera aproximación a las características generales de los balances en una ponencia previa (Bracamonte y Saguí, 2017).

¹⁰ Los datos de inflación provienen del archivo INDICERA (http://www.anav.org.ar/sites_personales/5/), que recopila diversas mediciones históricas. Se utilizaron los niveles de precios al consumidor del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC). Se tomaron precios al consumidor por el tipo de gasto que hacía la congregación salesiana.

¹¹ Desde principios del siglo XX los salesianos recibían una suma mensual otorgada por el Estado Nacional con la finalidad de asilar y custodiar a los menores remitidos por los defensores y a las mujeres delincuentes. ACS, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, Exp.-C-34/903, Buenos Aires, 27 de enero de 1903. Sobre las primeras acciones de financiamiento estatal a la congregación en general y a su accionar en Tucumán en particular véase: Landaburu (2012: 140-143).

¹² “Suscriptoras son aquellas personas o cooperadoras, o no, que se han comprometido a dar periódicamente una suma determinada en favor de las obras y cuyos nombres están inscritos en el Álbum de Oro de la Comisión; y reciben el Boletín Salesiano y son invitados especiales a los actos públicos de la Obra.” José

cambio, en el rubro correspondiente a los subsidios no se presentan dificultades para precisar la procedencia del dinero, mayormente vinculada con el Estado Nacional.¹³

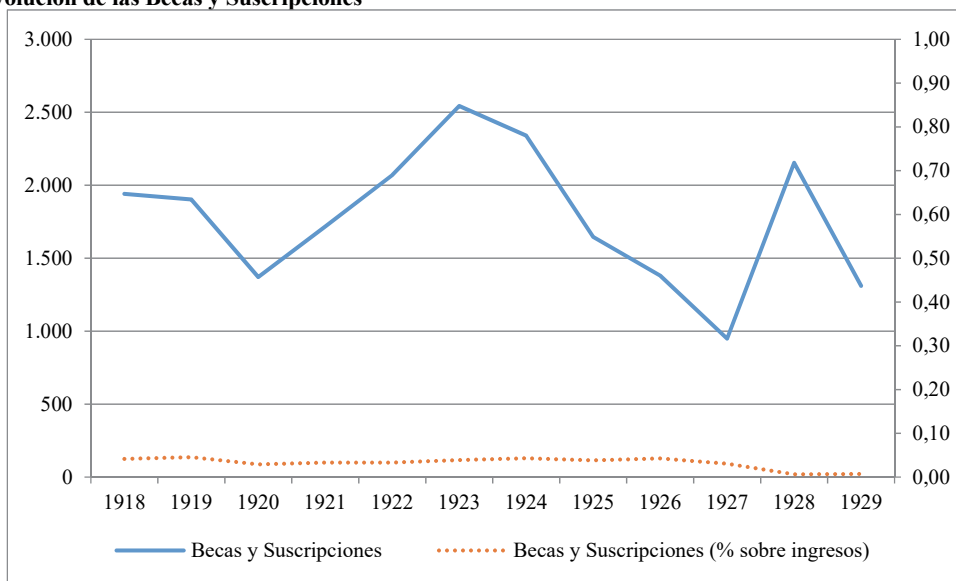
Pese a los obstáculos señalados, se puede realizar una sistematización que dé cuenta de la evolución temporal, tanto absoluta como relativa, de estas fuentes de financiamiento. En cuanto a las becas, si bien sufrieron variaciones a lo largo del periodo, mantuvieron sus valores relativamente estables, probablemente a consecuencia de la sanción de la ley Agote. En este sentido, Ernestina Bullrich, presidenta de la Comisión Central, informó en 1920 que se habían incorporado a la Comisión General de Sociedades para el Patronato de Menores de acuerdo con lo pautado en la mencionada norma que tenía la “mejor voluntad para confiar a los Colegios Salesianos el mayor número de niños abandonados, abonando por cada uno de ellos una beca de \$ 45 m/n”.¹⁴ Estos fondos procedentes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública no debían figurar en los libros de contabilidad de la Comisión, ya que su pago se hacía a la orden del ecónomo o apoderado de los colegios salesianos. Sin embargo, las gestiones que realizaban las cooperadoras ante el Ministerio de Hacienda para su obtención y cobro pueden haber ocasionado el registro de al menos una parte de ellos hacia el final del periodo.¹⁵

M. Vespignani, *Reglamento General de la Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas de Buenos Aires*, s.f., p. 31.

¹³ Se registraron en los balances un subsidio municipal en 1919 y dos subsidios provinciales en 1923 y 1928. Los montos de estas entradas excepcionales fueron muy exiguos.

¹⁴ ACS, Informe de la Comisión de Señoras Cooperadoras Salesianas presentado en la asamblea del 8 de noviembre de 1920, Buenos Aires, 1920, p. 16.

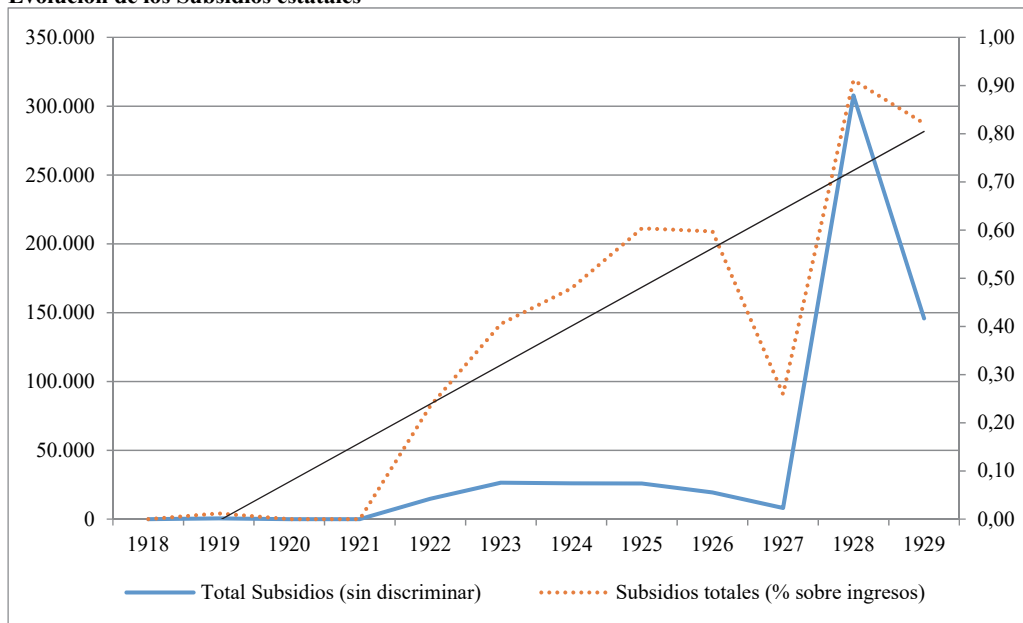
¹⁵ Desde el final de la década de 1910 Alais se ofreció para tramitar el cobro de sumas prometidas por el Poder Ejecutivo Nacional para la manutención de niños de la Capital Federal, colocados en colegios radicados en la Patagonia, lo cual efectuó con éxito. AHSP, Carta de Enriqueta Alais a Luis Pedemonte, El Retiro, 1º de enero de 1917. A este mismo tema se refirió en un mensaje escrito enviado a Vespignani. ACS, Tarjeta de Enriqueta Alais a José M. Vespignani, s. l., 19 de enero de 1916. Asimismo, el resultado de las gestiones fue consignado en los resúmenes de las actas de sesiones (documentos que no han sido localizados). ACS, Comisión de Cooperadoras Salesianas 1907-1922. Apuntes del libro de Actas.

Evolución de las Becas y Suscripciones

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los subsidios registraron un importante incremento, que se dio en dos ondas: una relativamente pequeña hacia 1924 y una extraordinariamente sustancial hacia el final del lapso. Para tener una idea de la magnitud de esta transformación, puede considerarse que en 1928 estas entradas eran casi seis veces mayores al ingreso total de 1923 (máximo de todo el período anterior a 1928), mientras que en 1929 descendieron pero continuaron siendo casi tres veces mayores al máximo relativo señalado. Además de resaltar que este crecimiento no fue regular, deben particularizarse los rasgos de dos de sus componentes: el subsidio para los Territorios Nacionales (destinados a colegios, asilos, hospitales e iglesias) y el subsidio “Para Menores”. El primero creció desde 1922, alcanzando un máximo relativo entre 1924 y 1925 y llegando a representar el 60% de los ingresos en esos años. Si bien hacia 1927 se desplomó y su participación decreció, en 1929 experimentó un salto exponencial. En otro orden de cosas estaba el subsidio “Para Menores”, debido a que consistió en un monto exorbitante girado en el año 1928 (que representó en sí mismo el 90% de los ingresos) y que luego decreció en 1929 aunque manteniendo un nivel alto, similar a su complemento territorial. En suma, aunque son los últimos dos años los que muestran un crecimiento sin igual en el monto de subsidios totales, llegando a promediar un 87% de participación en el total de ingresos, se trató de un proceso progresivo que tuvo lugar desde el año 1922.

Evolución de los Subsidios estatales



Fuente: elaboración propia

En cuando a los gastos, el grado de heterogeneidad de los datos es mayor que en la columna destinada a registrar los ingresos, lo cual dificulta su agregación en categorías unificadoras y comparables. Consideramos que esto se debe, en parte, a la superposición de las diferentes lógicas geográfico-administrativas del Estado Nacional, los sacerdotes, las religiosas y la Comisión Central. Los diseños organizativos de estos actores eran divergentes e, incluso, fueron variando en la etapa abordada. Esto generó cierta diversidad y dispersión en la adjudicación del dinero que se plasmó en los segmentos de los balances correspondientes al registro de las salidas. Teniendo en cuenta este inconveniente metodológico, generamos cinco categorías con un considerable grado de agregación. Las partidas vinculadas con los aportes estatales son tres: Sacerdotes Salesianos —incluye los fondos destinados a colegios de sacerdotes, inspectores y ciertas actividades afines—, Hijas de María Auxiliadora —contempla todos los egresos hacia los colegios de religiosas, inspectoras y talleres específicos—, y Territorios Nacionales —se trata de los fondos encaminados a la extensión de las actividades sobre La Pampa, Río Negro y Chubut—. En el caso de las becas, es difícil detectar su destino específico en la columna de egresos. Como ya indicamos, eran montos que donaban particulares o el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública —mediante convenio firmado con el inspector— para mantener a niños, niñas y jóvenes de los colegios. Estos sujetos vulnerables eran pobres,

huérfanos y/o abandonados, remitidos en muchas ocasiones por los jueces y defensores de menores.¹⁶ En cambio, el destino de los subsidios es más fácilmente identificable pues se encontraban asignados de antemano a determinadas partidas de gastos.

Como era de esperarse, existe un gran correlato entre la evolución de la composición de los ingresos y el cambio en la naturaleza de los gastos. En términos generales puede observarse que los fondos destinados a “Sacerdotes Salesianos” y a “Hijas de María Auxiliadora”, entre los cuales había becas, disminuyeron su participación tanto en términos absolutos como relativos en los años en que comenzaron a destinarse mayores fondos a los Territorios Nacionales. La asignación a los desarrollos en esas jurisdicciones representó, desde 1922, un gasto que prácticamente copió la evolución tanto absoluta como relativa de los subsidios recibidos con dicho fin. Lo mismo sucedió con los recursos asignados a los sacerdotes salesianos y a sus establecimientos educativos y asilares, que crecieron extraordinariamente en los últimos tres años debido, en parte, a los dos subsidios extraordinarios “Para Menores” de 1928 y 1929.

Los gastos sustentados en montos provenientes del Estado Nacional revelan la necesidad de la congregación de conseguir recursos para sostener su proyecto en permanente expansión. También aproximan a la importancia y legitimidad del rol de las mujeres para su obtención y liquidación. Las cooperadoras insistían ante los funcionarios públicos en la importancia de que, como contrapartida de los pedidos de ingresos de alumnos becados en sus establecimientos, se los proveyera de un financiamiento que permitiera, por ejemplo, efectuar las obras de ampliación edilicia que no podían realizar debido a las dificultades pecuniarias.¹⁷

En cuanto al Estado, los balances muestran su interés por contribuir económicamente con esta entidad que proporcionaba asilo, educación, atención de la salud y contención espiritual a sectores desvalidos, en especial a niños, niñas y jóvenes pobres, abandonados y/o delincuentes. Como señala Nicolás Moretti (2014: 61) la promoción estatal hacia establecimientos de carácter privado cobra sentido en un contexto donde el modelo de asistencia social predominante se caracterizaba por una interdependencia entre las instituciones de caridad y los organismos oficiales, vínculo que implicaba que la “cuestión social” debía resolverse mediante una política sin Estado que comprometiera lo menos posible la estructura oficial. En

¹⁶ Los establecimientos mencionados como destinatarios de becas eran el Colegio León XIII del barrio de Almagro, el Colegio María Auxiliadora de Yapeyú, la Escuela Taller de María Auxiliadora de Maldonado y el noviciado de Bernal.

¹⁷ ACS, Comisión Central de Señoras Cooperadoras Salesianas Argentinas, Pedido a la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Buenos Aires, 1920.

este marco cruzado por ideas de fuerte liberalismo económico, la confianza de los funcionarios públicos puesta en promover abiertamente la ayuda hacia entidades como la estudiada, también se sustentaba en la creencia de la conveniencia para el Estado de apoyar subsidiariamente a los establecimientos privados en vez de hacerse cargo de la asistencia en su totalidad.

Consideraciones finales

Los balances permiten analizar la extensión espacial de la actividad de la Comisión Central, en especial, sobre las regiones pampeanas y patagónicas. Este agrupamiento actuaba en la órbita de la Inspectoría San Francisco de Sales, de la cual dependía La Pampa. Los Territorios Nacionales de Río Negro y Chubut habían pasado a formar parte de la Inspectoría San Francisco Javier en 1911. Además, en 1926 una subcomisión que había sido creada en la Capital Federal para proteger a las “Misiones del Sud” se independizó de la Central, pasando a estar bajo la autoridad directa del inspector que estaba al frente de la Inspectoría San Francisco Javier. En ese mismo año la Inspectoría San Francisco Solano o Norte, con sede en Córdoba, se desmembró de la Inspectoría San Francisco de Sales. A esto debe agregarse que en la década del veinte se fueron creando otros grupos de cooperadoras en distintos puntos del país, incluyendo la zona pampeano-patagónica. Como consecuencia de estos procesos, los sacerdotes efectuaron un recorte del radio de acción de la Comisión, ciñéndolo a la Inspectoría, lo cual quedó plasmado en la normativa. Los balances muestran que, pese a todo ello, durante el decenio analizado la Comisión recepcionó y distribuyó dinero destinado a las actividades salesianas en todas las jurisdicciones mencionadas.

A partir de esa constatación surge el interrogante de cuáles fueron los factores que motivaron la continuidad de dichas asignaciones. En cuanto a los subsidios para los Territorios Nacionales, debe tenerse en cuenta que el dinero era entregado en bloque —no estaba discriminado el de La Pampa— mediante un cheque a la orden de la presidenta. Sin embargo, las explicaciones no pueden reducirse a esta cuestión de orden práctico. En base a otras fuentes, se puede hipotetizar que su antigüedad, trayectoria y adjetivo de “Central” le otorgaban a la Comisión cierta preeminencia sobre los demás grupos formalizados de cooperadoras. Además, su localización geográfica en la Capital Federal, lugar desde el cual se administraban los Territorios y donde residían los terratenientes, sumada a la pertenencia de las “damas” a la elite nacional, incrementaba sus posibilidades de conseguir y distribuir

recursos provenientes tanto de sus redes de relaciones familiares y sociales como del Estado Nacional. Finalmente, los balances testimonian que la magnitud de los montos involucrados en el rubro de subsidios los convertía en una herramienta esencial para quienes los recibieran y repartieran.

En relación con el último punto señalado, las fuentes estudiadas proporcionan información para complejizar el análisis de los conflictos desatados como consecuencia del desmembramiento de la Comisión Central. Las cartas escritas por cooperadoras y sacerdotes evidencian que uno de los puntos de disputa tenía que ver con componentes económicos, entre los cuales se encontraba el criterio de distribución de los subsidios destinados a los Territorios Nacionales (Bracamonte, 2017). Estas fuentes muestran que finalmente las cooperadoras que integraban la Comisión Central no lograron mantener bajo su órbita a la subcomisión. Sin embargo, la contrastación de la correspondencia con los balances matiza este aparente revés al develar que el dinero correspondiente a los subsidios, un resorte fundamental para financiar las actividades de la congregación, continuó en su poder y no fue transferido a la nueva Comisión.

Bibliografía

- Bracamonte, L. (2017), “Cooperadoras salesianas en conflicto: el proceso de separación de dos comisiones de la Capital Federal a través de la correspondencia (1920-1926)”, ponencia presentada en las *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres. VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de género*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bracamonte, L. y Saguí, N. (2017), “Los aportes monetarios de las cooperadoras salesianas: posibilidades para su estudio a partir de los balances de la Comisión Central (1918-1929)”, en: De Paz Trueba, Y. *et al.* (coords.), *Actas de las III Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 159-166.
- Landaburu, A. (2012), *Niñez, juventud y educación. El proyecto salesiano en Tucumán. 1916-1931*, Tucumán, Edunt.
- Moretti, N. (2014), *Buenos cristianos y honrados ciudadanos. La obra salesiana y la cuestión social. Córdoba, 1905-1930*, Córdoba, CEH.

- Moretti, N. (2015), “Promoviendo la honestidad de las costumbres y el bien de la sociedad’. Las prácticas y representaciones de los Cooperadores Salesianos de Córdoba (Argentina), 1903-1930”, en: Cerdá, J. M. *et al.* (coords.), *El auxilio en las ciudades. Instituciones, actores y modelos de protección social, Argentina y México, Siglos XIX y XX*, Zinacampetec, El Colegio Mexiquense, A. C.
- Pierini, M. de los M. (2005), “Con la ayuda de Dios... y de los hombres: la obra de los Cooperadores Salesianos en el Territorio Nacional de Santa Cruz.”, ponencia presentada en las *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Rosario, Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-006/313.pdf>.

El problema de las fuentes en la reconstrucción de la intervención Benamo en el Departamento y el Instituto de Humanidades (1973-1974)

Luciano Campetella¹, Rocío Soledad Martín²

*Muchas cosas han quedado eliminadas porque hubo cosas posteriormente
tan graves, tan dramáticas, que toda esa cuestión quedó sepultada.*

Jorgelina Caviglia (2016)

Introducción

El 25 de mayo de 1973 asumió la Presidencia de la Nación Héctor J. Cámpora, último delegado de Perón en el exilio, lo que significó un retorno de la democracia luego de dieciocho años de proscripción para el peronismo. El peronismo era reconocido por sus militantes juveniles como un movimiento político que conduciría al país a la implantación del denominado “socialismo nacional”, mientras que para sus militantes sindicales representaba la posibilidad de retorno a los tiempos felices del peronismo clásico, signados por la justicia social. Los grupos juveniles liderados por la Juventud Peronista y la organización guerrillera Montoneros capitalizaron el triunfo de Cámpora logrando colocar algunos ministros afines en su gabinete.

Poco después de haber asumido su mandato, Cámpora decretó la intervención de las universidades nacionales, cuya autonomía había sido suprimida por los gobiernos militares de la

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: lcampetella@yahoo.com.ar.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: ros.mart@hotmail.com.

autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973). Tal como plantea Buchbinder (2005) la intervención tenía como finalidad adaptar las universidades, que hasta el momento habían expresado “la dependencia económica y política” en el plano cultural, al nuevo proyecto de país, lo cual significaba posicionarlas definitivamente “al servicio del pueblo”.

En el caso particular de la Universidad Nacional del Sur, el ministro de educación Jorge Taiana designó como delegado interventor al abogado bahiense Víctor Benamo, que exhibía una larga trayectoria como militante político en las filas del peronismo. Benamo procuró llevar adelante un proceso de transformación integral de la universidad que abarcaba su estructura administrativa, sus órganos de gobierno, sus funciones de docencia, investigación y extensión, y el sentido mismo de la universidad en relación con la comunidad en la cual estaba inserta. Entre las nuevas creaciones institucionales se encuentra el Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”. Dicho proyecto se extendió durante un año, abarcando parte de la tercera presidencia de Perón, ya que en 1974 se sancionó la nueva Ley Universitaria (20654), que regularía la vida de estas instituciones a partir de entonces.

Si bien distintas contribuciones se han ocupado de este proceso histórico (Cernadas, 2006; Orbe, 2008; Fernández Stacco, 2009), en este trabajo nos proponemos efectuar un análisis exploratorio del devenir del proyecto universitario encabezado por Víctor Benamo en una de las dependencias de la UNS que fueron decisivas en su despliegue: el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Dado el fuerte contenido ideológico de las temáticas abordadas en las distintas actividades académicas y el intenso proceso de movilización política correlativo, dicho departamento se presenta como un caso interesante para el estudio del proceso político iniciado en la universidad a partir del retorno del peronismo al poder. Para llevarlo adelante, hemos conformado un corpus de materiales constituido por documentos escritos como el discurso de asunción de Benamo como delegado interventor y el texto de la Ley Universitaria 20654, como así también cuatro entrevistas orales a protagonistas de los hechos: el propio Benamo y tres docentes e investigadoras de las carreras de Historia y Letras que cumplieron funciones en el Departamento de Humanidades y en el Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón” en el período comprendido entre 1973 y 1975: María Jorgelina Caviglia, Nora Avale y Norma Crotti. Esta ponencia tiene como objetivo no solo realizar un análisis exploratorio de los hechos mencionados sino también reflexionar acerca de la utilización de las fuentes para la reconstrucción histórica, lo cual supone necesariamente problematizar la práctica analítica en sentido amplio: ¿Cómo hacer uso de las entrevistas orales sin prestar creencia ciega a las afirmaciones del entrevistado? ¿Qué se cuenta y qué se omite? ¿Qué otras prácticas analíticas es necesario convocar para no

soslayar la opacidad del lenguaje? Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos y que pretendemos abordar en nuestra ponencia a partir de fuentes concretas y de una reconstrucción incipiente de la intervención Benamo en el Departamento y el Instituto de Humanidades.

El proyecto de Benamo

2.1 La extensión

El 2 de junio de 1973 Víctor Benamo asumió el cargo de delegado interventor de la Universidad Nacional del Sur, en un acto en el que simbólicamente la Juventud Peronista le transmitía el mando de la universidad. El acto se llevó a cabo en el Salón de Actos rebautizado “Mártires de Trelew”, en referencia a la masacre de guerrilleros que habían intentado fugarse del penal de Rawson un año antes. Asimismo, Benamo había bautizado a la UNS con el nombre “Doctor Miguel López Francés”, y mediante este reconocimiento al impulsor del Instituto Tecnológico del Sur el peronismo tomaba posesión de la casa de altos estudios.

El discurso pronunciado por Benamo presentaba las líneas de acción que guiarían su proyecto para la universidad. De acuerdo con la disyuntiva política “liberación o dependencia”, dicha institución era identificada como “un apéndice de las clases dirigentes, de las clases altas y de los intereses imperiales” (Benamo, 1973: 9) y había sido diseñada para funcionar como una entidad autónoma y como un fin en sí misma. La universidad liberal era impugnada como un todo, tanto en su faceta profesionalizante como en su faceta científicista: “La universidad profesionalista, academicista y dependiente que hoy recibimos tiene como fecha de defunción el 25 de mayo de 1973, fecha a partir de la cual todo el país entra en un proyecto de reconstrucción nacional propuesto por el peronismo” (Benamo, 1973: 11).

El rechazo al aislamiento de la institución universitaria y a sus funciones profesionalizante y academicista respondía, respectivamente, al proyecto de “unir la universidad a las unidades de producción, al sistema educativo, a las necesidades populares, a los objetivos nacionales” (Benamo, 1973: 9) y al plan de convertirla en “una institución productora de tecnología, de bienes y servicios para la liberación nacional” (Benamo, 1973:11). Este objetivo se articularía mediante el diseño de diversos proyectos de inserción de la universidad en el medio. Benamo recuerda, particularmente, uno de ellos:

Yo estaba enloquecido por incorporar la universidad a cualquier órgano de producción del Estado. Con [el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Oscar] Bidegain metimos en

el Plan Trienal [para la Reconstrucción y la Liberación Nacional 1974-1977] el proyecto de riego de la zona Guardia Mitre-Patagones. Este proyecto era el exponente máximo de la universidad transferida al medio.

Este proyecto de una universidad orientada al desarrollo regional aparece enunciado en el artículo 1º de la Ley 20654, donde las casas de altos estudios son definidas como

comunidades de trabajo que integran el sistema nacional de educación del nivel superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, *producir bienes y prestar servicios con proyección social* y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos (Ley 20654, art. 1, el subrayado es nuestro).

La consideración conjunta de diversas fuentes como un discurso de asunción, un testimonio oral y un texto legislativo nos lleva a observar una gran congruencia motivada por el registro político de estas fuentes. De esta manera, es necesario tomar como punto de partida que la posición subjetiva inscripta tanto en el discurso como en el testimonio es la posición del militante, es decir, de aquella figura comprometida de manera ideológica y política con los hechos que se representan en dichas fuentes. A su vez, el texto legislativo refleja también el proyecto político del peronismo para las universidades, por lo cual no puede considerarse como un texto neutral sino como un documento plenamente imbuido de las concepciones ideológicas y los intereses políticos del proyecto peronista.

Asimismo, la consideración de estas fuentes implica el análisis de su materialidad verbal, ya que entre los distintos textos (escritos u orales) se observan elementos lingüísticos que forman parte de un proceso de reformulación interdiscursiva. Los sintagmas “órgano de producción”, “universidad transferida al medio”, “comunidades de trabajo” y la frase “producir bienes y prestar servicios” permiten constatar que el discurso de Benamo, su testimonio oral y la Ley Universitaria 20654 están atravesados por una misma concepción de la universidad como un órgano productivo, como una unidad académica que debe responder a las necesidades del medio en el que está inserta.

Este proyecto de insertar la universidad al medio implicó también la movilización de los estudiantes. Orbe (2008: 156-157) señala que en el Departamento de Agronomía se organizaron brigadas universitarias de trabajo, en conjunto con la Juventud Universitaria Peronista. Estas brigadas, bajo el lema “De la universidad al campo” se proponían eliminar las diferencias existentes entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. En este sentido, decidieron como

primera tarea alambrar el campo que poseía la UNS en Chasicó, y colaborar con los productores locales. Este proyecto no tenía solo un contenido económico sino también social e ideológico.

2.2 Docencia e investigación

Además de la extensión, el proyecto peronista para la UNS también abarcaba transformaciones que debían operarse respecto de las funciones tradicionales de docencia e investigación. En cuanto a la docencia, en su discurso Benamo partía del siguiente diagnóstico:

El autoritarismo pedagógico, el memorismo, el enciclopedismo son parte del sistema de enseñanza. No existen criterios pedagógicos ni para enseñar ni para evaluar el aprendizaje. El estudiante debe funcionar como una máquina acumuladora de datos a la cual se la controla de tanto en tanto con los exámenes. Es el anacrónico sistema de la “educación bancaria” que denuncia reiteradamente Freyre [sic] (Benamo, 1973: 10).

La referencia a la conocida teorización de Freire en *Pedagogía del oprimido* se enmarcaba en un proyecto político que buscaba el protagonismo del pueblo en función de la “liberación nacional”. Esta mención formaba parte de la cultura política de izquierda de esa época y, de esta manera, el discurso político del peronismo de izquierda se vinculaba intertextualmente con la obra del pedagogo brasileño. La atención a estas referencias textuales resulta fundamental para establecer las condiciones discursivas de producción del discurso de Benamo. A su vez, la mención de Freire constituye una cita de autoridad orientada a obtener adhesión del auditorio integrado, fundamentalmente, por militantes juveniles de la izquierda peronista. Así, la interpretación del discurso de Benamo debe tener en cuenta su funcionamiento como artefacto retórico.

El objetivo de renovación de la docencia se plasmó de una manera particular en el Departamento de Humanidades. El retorno del peronismo al poder había implicado la llegada de nuevos profesores vinculados con esa tendencia política, que ocuparon los cargos dejados por algunos docentes que se habían desempeñado durante el período anterior. Jorgelina Caviglia, por entonces ayudante en el área de Historia Moderna y Contemporánea, relata este proceso a partir de las modificaciones en las cátedras en las que trabajaba:

Vino gente joven; en algunos se notaba claramente su inteligencia, su potencia y sus ganas de trabajar. Era gente que venía representando al peronismo, o sea a la Juventud Universitaria Peronista. En algunos casos la personalidad de esos mismos profesores era muy atractiva y bueno, uno se quedaba medio enganchado con las posturas esas. Yo en ese caso reivindicó claramente el papel de Juan Carlos Garavaglia, que era un tipo que no podía pasar desapercibido. Como profesor era excelente; en ese momento tendría unos treinta años, no, ni treinta, pero hablaba con una seguridad, realmente era un tipo muy destacado. Venía con cierta fama de niño brillante: se había recibido con medalla de oro en la UBA. De Historia vino también Hugo del Campo, un tipo que venía con formación desde el marxismo que te planteaba las cosas con una simpleza que uno decía “Ahora termino de entenderlo”. Bruno Pasarelli, que era Adjunto de Historia Moderna y Contemporánea, se fue, ahí cuando vio que la mano venía medio de izquierda. Roberto Etchepareborda, que era el Titular de las materias y había sido rector, también se va. Etchepareborda es reemplazado por Hugo del Campo en Moderna y Contemporánea y en Americana y Argentina lo reemplazó Garavaglia.

El análisis del testimonio de Caviglia debe tener en cuenta la ubicación que ella tenía en las cátedras de Historia Moderna e Historia Contemporánea durante los primeros años de la década de 1970, en la que aún persistía la proscripción del peronismo y, por lo tanto, era impensable que un profesor militara orgánicamente en este movimiento político y menos aún que adscribiera al marxismo. En el testimonio se destaca también el contraste implícito entre la calidad académica y pedagógica de los profesores recién llegados (Garavaglia y Del Campo) respecto de los que, por entonces, ocupaban cargos en el área (Etchepareborda y Pasarelli). En el caso de Garavaglia, la calidad académica y el compromiso político se potenciaban para generar la adhesión de Caviglia. El testimonio de esta profesora manifiesta su conciencia política, ya que en su relato se identifica la pertenencia peronista de los profesores recién llegados y su impacto en otros más reacios a las posiciones de izquierda, como Bruno Pasarelli. De esta manera, la consideración del posicionamiento político del entrevistado se vuelve una condición indispensable para interpretar este tipo de fuentes.

Los intentos de renovación pedagógica del peronismo se expresaron en una serie de “juicios académicos” a profesores cuyos métodos de enseñanza eran vistos como autoritarios o anacrónicos. Norma Crotti, licenciada en Letras que en 1973 se desempeñaba como ayudante del Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”, relata uno de ellos:

El profesorado lo hice en el 73. Justo nos agarró el momento cuando subió al gobierno Cámpora, que empezó todo el movimiento en las universidades, los juicios académicos a

algunos profesores. Empezamos a cursar con el profesor Dozo, que era el profesor de Pedagogía. Las clases eran una pesadez increíble, porque hablaba del espíritu docente, un idealismo, una cosa que nada que ver con lo que se estaba viviendo en ese momento, además. Ese fue uno a los que se les pidió juicio académico. Se fijaba una hora determinada y en la Sala de Fundadores íbamos desde el edificio de 12 de Octubre a participar y se le hacía una acusación a un profesor por la bibliografía que usaba, por la forma en la que daba las clases, por la mirada ideológica que tenía sobre los temas, y toda la gente sentada escuchaba. A Dozo le agarró un ataque. Lo tuvieron que internar. No sé quién hacía la convocatoria, pero el profesor acusado estaba ahí.

Los “juicios académicos” se inscribían en un intenso proceso de radicalización política y partidización de los claustros (Orbe, 2008), en el que el principio reformista de la libertad de cátedra se subordinaba a un proyecto político específico cuyos impulsores se caracterizaban a sí mismos como “revolucionarios”. Este proceso se plasmó en una interpelación generalizada a los profesores del Departamento de Humanidades acerca de los contenidos y, especialmente, la bibliografía de las materias. Nora Avale de Iurman, por entonces ayudante de Historia de las Ideas Políticas, recuerda una reunión de este tipo convocada por la nueva directora del Departamento, Beatriz Ocampo:

Beatriz Ocampo cuando sube se presenta y reúne a todos los profesores de Humanidades en la Sala Bergé Vila. Pensándolo a la distancia, fue espantoso, porque les preguntaba a todos los profesores qué daban en el programa. Y todos los profesores le contaban lo que daban en la materia. Incluso una profesora dijo “Y yo no doy Marx porque todavía no lo sé”, como disculpándose. Beatriz era muy amable, pero yo puedo ser amable y preguntarte “¿Qué ropa interior tenés?”, con una sonrisa. Yo tenía un miedo bárbaro. Ellos eran muy suavécitos, pero lo que estaban haciendo para mí era meterse en la cátedra de un profesor. Era una cosa que no me cabía en la cabeza. Yo tuve que hablar porque el profesor no estaba. Leí el programa y la bibliografía. El profesor a cargo de mi materia, [Juan Carlos] Rubinstein, que era socialista, había puesto en el programa el capítulo XXIV de *El Capital*, de Marx. Luego estaba la *Suma Teológica* de Santo Tomás. Cuando la nombré, se quedaron mirando. Si no hubiera estado Santo Tomás, Rubinstein hubiera sido un marxista guerrillero. Tenías que ser marxista, tenías que haber leído al Che Guevara sobre el Hombre Nuevo.

El relato de Avale expresa el “sentimiento de vulneración” de la libertad de cátedra que algunos docentes deben haber experimentado cuando se les pedían precisiones sobre los contenidos y la bibliografía de sus respectivas materias. Resulta interesante aclarar que Avale

simpatizaba con el peronismo, pero sin embargo, como auxiliar de docencia (y desde el presente) veía cercenada su libertad de cátedra.

La consideración de distintos testimonios acerca de los “juicios académicos” se vuelve imprescindible para tener una visión menos parcial acerca de este polémico proceso. Mientras que el testimonio de Crotti fundamentaba el “juicio” a Dozo a partir del “idealismo” que difundía en sus clases, el testimonio de Avale deja asentado su posición contraria a la interpelación a los profesores, que ella interpreta desde el presente como una vulneración a la libertad de cátedra. Incluso, resulta interesante considerar que su testimonio presenta una contradicción entre dos facetas de su posición subjetiva: su identidad como peronista y su identidad como profesora universitaria. Así, la posición subjetiva de quien ofrece el testimonio no debe considerarse como necesariamente homogénea y un análisis de este tipo de fuentes debe prestar atención a estos matices.

Jorgelina Caviglia relata otra situación de interpelación a los docentes por parte de la Juventud Peronista:

Yo me acuerdo una reunión, que fue en Colón, porque nosotros teníamos clase en Colón todavía, me acuerdo que fue en el aula que se llama ahora de Situación, al lado del cajero. Ahí hubo una reunión con estos grupos dirigentes de la Juventud Peronista, que se sentaron adelante, en el escritorio, porque era un aula común y silvestre. Éramos muchísimos; los habían invitado a todos los profesores que daban clase en ese momento y me acuerdo que Etchepareborda se sentó en el suelo. Era algo tan insólito eso, porque Etchepareborda era un tipo muy formal, había sido embajador en la India, venía de una familia conspicua, el padrastro de él era un tipo muy conocido, abogado y eso; entonces para nosotros verlo sentado en el suelo a Etchepareborda era algo increíble. Decíamos: “Mirá vos a qué situación se ha llegado que Etchepareborda se sienta en el suelo”. Era una cosa que vos no podías imaginar. Y eso daba un poco el tono a la reunión; se sentían todos que debían adaptarse a los nuevos tiempos. Y me acuerdo que ahí preguntaban a los profesores: “¿Usted sobre qué bibliografía trabaja este tema?” “Y usted”, suponete que preguntaran, “¿da la Revolución Cubana en Historia Americana?” Y me acuerdo que a mí me tocó contestar qué se daba en Historia Moderna, y ahí seguramente me cuestionaron algo, si dábamos tal bibliografía, o si dábamos los orígenes del capitalismo, en fin, preguntas incisivas que venían de tipos que eran los ganadores y entonces se sentían fuertes.

El relato de Caviglia da cuenta del carácter de “toma de posesión” que el peronismo pretendía efectuar sobre la universidad, basado en el triunfo electoral y el manejo del gobierno. La imagen de Etchepareborda sentado en el suelo en una reunión dirigida por la Juventud

Peronista expresaba precisamente el control que el peronismo había asumido sobre la universidad y el carácter refundacional que pretendía imprimirle a su gestión en la UNS. En el testimonio de Caviglia se trasluce también una mirada de clase: los peronistas que se consideraban a sí mismos los auténticos representantes de los sectores populares lo hacían sentar en el suelo a Etchepareborda, miembro de una familia prestigiosa y adinerada. En este tipo de fuentes el detalle o la precisión de la anécdota se vuelve todo un dispositivo interpretativo que condensa los hechos representados y la mirada sobre ellos que tiene el que ofrece el testimonio. En este sentido, es necesario considerar el testimonio como texto narrativo y, siguiendo a Barthes (1968), el detalle genera un efecto de realidad sobre lo representado.

El testimonio de Caviglia respecto de Etchepareborda puede ser complementado con otras fuentes como el libro de Edgardo Fernández Stacco (2009), *Abandono a la contemplación. Apuntes para la historia de la Universidad Nacional del Sur*. Este autor indica que Etchepareborda, que había sido rector de la UNS a finales de la década del 60, le había solicitado a Benamo que aceptara su renuncia como profesor titular con dedicación exclusiva, alegando que había una campaña de desprestigio en su contra. Benamo averiguó que Etchepareborda no se había graduado como abogado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires y que el exrector había hecho usurpación de título. Además, la Asociación de Docentes del Departamento de Humanidades resolvió expulsarlo como adherente a la entidad. Esta anécdota, que no está presente en el testimonio de Caviglia, contribuye a entender mejor la situación en la que se encontró Etchepareborda una vez que volvió la democracia. Así, la complementación de las fuentes orales con otras fuentes secundarias, en este caso, resulta especialmente relevante para profundizar la comprensión de los hechos históricos.

Reflexiones finales

La reconstrucción histórica de la intervención Benamo en el Departamento y el Instituto de Humanidades entre 1973 y 1974 requiere una reflexión en torno de las fuentes necesarias para tal tarea. En el caso de los testimonios orales, pudimos determinar la importancia de considerar la subjetividad del entrevistado no solo en relación con la mirada ideológica a partir de la cual recrea los hechos sino también en relación con su ubicación dentro del campo académico. El caso de Nora Avale es particularmente interesante porque en su testimonio se observa una tensión entre su identidad política como peronista y su identidad laboral como docente universitaria. También pudimos ver que en la reconstrucción testimonial el detalle ocupa un lugar

fundamental, por lo cual, se vuelve enriquecedor considerar el testimonio como un texto narrativo con las especificidades propias de este género.

A su vez, pudimos ver que la complementación de las fuentes orales con otro tipo de fuentes contribuye no solo a contrastar los hechos relatados por el entrevistado sino también a enriquecer la tarea de reconstrucción. Por último, la consideración conjunta de fuentes orales y escritas desde una perspectiva que atienda a la materialidad verbal permite observar las recurrencias semánticas que indican no solo los límites de una cultura política sino también su articulación sobre la base de un mismo registro político.

En este trabajo, pretendimos, por un lado, ofrecer una primera aproximación al estudio de la Intervención Benamo en el Departamento y en el Instituto de Humanidades, un trabajo que aún está por hacerse y que cobra todo su sentido con la propuesta de refundación del Instituto de Humanidades, actualmente en curso; por otro, reflexionar acerca de las problemáticas que plantea el trabajo con fuentes orales y escritas. Esperamos que este aporte sea de utilidad no solamente para la reconstrucción histórica sino también para el fortalecimiento de la memoria acerca de un período traumático, pero también de intensa movilización política y esperanzas en la construcción de una sociedad más justa.

Fuentes escritas

Discurso del interventor, Dr. Víctor Benamo, en la Universidad Nacional del Sur “Dr. Miguel López Francés”, Bahía Blanca, junio de 1973.

Ley 20654 promulgada mediante el decreto 912/74 del 26 de marzo de 1974.

Entrevistas orales

María Jorgelina Caviglia (Bahía Blanca, 1947), entrevista realizada el día 7 de diciembre de 2016.

Nora Avale de Iurman (Bahía Blanca, 1942), entrevista realizada el día 11 de diciembre de 2016.

Norma Crotti (Punta Alta, 1947), entrevista realizada el 10 de noviembre de 2016.

Víctor Benamo (Villa Iris, 1931), entrevista realizada el día 11 de noviembre de 2016.

Bibliografía

Barthes, R. (1968), *El efecto de realidad*, París, Escuela Práctica de Altos Estudios.

Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Cernadas de Bulnes, M. (dir.) (2006), *Universidad Nacional del Sur. 1956-2006*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

Fernández Stacco, E. (2009), *Abandono a la contemplación. Apuntes para la historia de la Universidad Nacional del Sur*, Buenos Aires, Editorial Universitaria Rioplatense.

Orbe, P. (2008), “De la radicalización política a la partidización de los claustros: el caso de la comunidad universitaria a comienzos de la década de los setenta”, en: *e-l@tina, revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 6, n.º 24, pp. 1-26.

Herramientas de análisis del corpus de la comunicación digital en español (CoDiCE): línea del tiempo

Lucía Cantamutto¹, Cristina Vela Delfa², Leandro Boisselier³

1. Introducción

El estudio de las diferentes formas de interacción digital es un reto permanente para los investigadores que quieren trabajar con muestras reales de lengua. La recolección y análisis de los intercambios producidos a través de diferentes interfaces, plataformas y dispositivos conlleva la toma de decisiones metodológicas que, siempre, producen pérdidas de datos. Al trabajar únicamente con texto, por ejemplo, se pierde parte de la riqueza multimodal o, en la transcripción, se descontextualiza la intervención y se omiten elementos de la plataforma que intervienen en la interacción (tal el caso, por mencionar alguno, de la hora de recepción y hora de lectura de un mensaje en WhatsApp). En general, las investigaciones presentan dos tipos de datos: por un lado, muestra de lengua recolectadas, por el investigador, entre estudiantes de los diferentes niveles educativos o entre sus redes sociales de familiares y amigos (véase Tagg, 2009). Por otro, muestras de lengua recogidas masivamente o en redes sociales públicas que carecen de protocolos de consentimientos informados y, en muchos casos, no mantienen la estructura conversacional.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: luciacantamutto@gmail.com.

² Universidad de Valladolid, España, correo electrónico: vela@fyl.uva.es.

³ CURZA, Universidad Nacional del Comahue, correo electrónico: lmbsoft@gmail.com.

La presente contribución exhibe los avances realizados en el marco del proyecto CoDiCE (comunicación digital: corpus del español). Dado que no es el interés actual presentar un estado de la cuestión sobre la situación de las investigaciones del discurso digital en español, recomendamos la lectura de Vela y Cantamutto (2015b; 2015a) y Cantamutto y Vela (2016a). De manera complementaria, Pano Alamán y Moya Muñoz (2016) realizan un recorrido similar sobre metodologías empleadas en investigaciones y conformación de corpus en español.

Los objetivos principales del proyecto CoDiCE son: 1) generar un espacio de recolección y sistematización de datos del discurso digital, abierto a la comunidad científica general y que permita compartir muestras entre investigadores, 2) la propuesta de un protocolo común de recogida que atienda a diferentes variables (sociolingüística y contextuales) para favorecer estudios de variación inter e intra lingüística. Nuestro objetivo actual es presentar los avances realizados en la base de datos CoDiCE, tanto desde la descripción técnica de su implementación (características principales y formas de uso) como también de la utilidad de las herramientas con las que actualmente cuenta. En tal sentido, el trabajo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el proyecto CoDiCE (sección 2), luego, se especifican las funciones y aplicaciones de la herramienta *línea del tiempo* (sección 3) y una propuesta empírica de utilización (sección 3.1). Por último, se presentan las líneas futuras de trabajo y aspectos que deben ser atendidos en el estudio del discurso digital (sección 4).

2. El proyecto CoDiCE

Surgido en relación a la demanda de corpus sobre interacción digital en español, el proyecto CoDiCE, dirigido por Cristina Vela Delfa y Lucía Cantamutto y creado por Leandro Boisselier, es la respuesta a esa necesidad de contar datos que permitan realizar estudios comparativos tanto entre variedades dialectales del español como entre interacciones producidas dentro de la misma variedad pero en diferentes plataformas. En general, tal como se ha discutido en Cantamutto y Vela (2016a), las investigaciones atienden únicamente al discurso producido en una determinada plataforma como si los usuarios no utilizaran los dispositivos de manera tal que las interacciones entre diferentes plataformas presenten estrategias similares. Sin embargo, las investigaciones que han atendido a aspectos transversales de tipos textuales colindantes han hallado resultados que confirman el modo en que no hay tal cosa como *el discurso de los correos electrónicos* o *el discurso del WhatsApp* sino estrategias más o menos dadas por las restricciones de las plataformas que permiten a los usuarios desplegar

un repertorio de estrategias comunicativas adecuadas tanto a su propósito comunicativo como al espacio interaccional. Entre los estudios que observan transversalmente las plataformas y el ecosistema de medios (Scolari, 2009), destacamos para la MI y el SMS el trabajo de Calero Vaquera (2014), para el correo electrónico y los SMS la propuesta de Frehner (2008).

En este contexto, el proyecto CoDiCE cuenta con el corpus el corpus de mensajes de texto del español bonaerense (SMS-CEBo) recolectado por Cantamutto entre 2008-2016, así como el corpus de correos electrónicos analizado en Vela Delfa (2005) y los datos que conforman el Proyecto de Innovación Docente, dirigido por Vela Delfa, con correos electrónicos académicos de Argentina y España. Además, se han incluido muestras de MI del español de ambos países.

La base de datos CoDiCE⁴ ha sido desarrollada por Leandro Boisselier. Es una Aplicación Web en lenguaje PHP con el soporte del framework Yii y el gestor de bases relacionales MySQL. Se encuentra alojado en un servidor con sistema operativo GNU/Linux corriendo el servicio Apache. Por su codificación HTML5 y soporte de Bootstrap y JQuery, la interfaz de CoDiCE se adapta a cualquier tamaño de pantalla. La organización del sistema incluye un sistema de *Roles* para poder asignar permisos y capacidades de uso a los distintos usuarios según qué datos se quieran compartir (por ejemplo, entre dos investigadores particulares, entre administradores e investigadores, etc.).

Actualmente, se encuentran definidos roles de *usuarios* y *administradores*, pudiendo los primeros tener acceso solo a sus datos y los administradores a la totalidad. Los mecanismos de gestión de los registros están diseñados para facilitar la tarea del investigador proveyendo utilidades de validación, auto completado (por ejemplo, para carga de respuesta), definición dinámica de etiquetas y posibilidades de cargas masivas a través de bases de datos en plantillas de cálculo o en procesadores de texto. A través de las herramientas de análisis disponibles, se pueden realizar exploraciones de los registros a partir de filtros que afinan la búsqueda hasta recuperar los elementos sobre los que se quiere operar. Estos filtros operan sobre el emisor, sobre el destinatario o sobre ambos y sobre el texto. Una vez recuperados los datos según las variables de interés se pueden listar y exportar a distintos formatos para un análisis con herramientas externas o resguardo personal de entradas. Las herramientas de CoDiCE permiten análisis cuantitativos rápidos al mismo tiempo que por sus diversos filtros es posible explorar cualitativamente los datos. Las utilidades disponibles *Listado*, *Contador de palabras* (frecuencia léxica), *Reemplazos* y *contador de palabras* (permite agrupar fenómenos lingüísticos y

⁴ Disponible en <http://codice.aplicacionesonline.com.ar/>.

contarlos mediante su reemplazo por hiperónimos o palabras clave), *Totales por clave* y *Línea del tiempo*. En esta oportunidad, analizaremos esta última.

Previo a detallar la forma en que opera la herramienta que nos interesa en este trabajo, haremos un breve repaso sobre las otras herramientas disponibles. En primer lugar, el investigador accede a una interfaz que le permite visualizar sus datos de dos maneras: en *Vista de Grilla* (opción establecida por defecto) o *Vista de Lista*. En un caso, el usuario cuenta con diferentes filtros rápidos que le permiten visualizar, editar y eliminar muestras de lengua a partir del dispositivo (computadora o teléfono) del cual proviene, la plataforma (correo electrónico, mensajería, etc.), la metodología de recolección y el texto en sí mismo. Esta última exploración es muy útil para quien requiera buscar un ejemplo sobre determinado fenómeno o explorar en el corpus la presencia de algún elemento: simplemente, pone la expresión o ítem en el campo de búsqueda de este campo y visualizará, en caso de que los hubiera, las entradas que coincidan con lo solicitado. En la *Vista de Lista*, se puede realizar una carga, editar, duplicar, duplicar respondiendo (función que permite una carga más rápida de los datos ya que, automáticamente, se invierten los datos sociolingüísticos del emisor-destinatario) y borrar entradas. En ambos casos puede explorar las entradas a partir del número de identificación que estas tengan (ID). La principal diferencia con este formato de *Vista* es que en una misma pantalla es posible acceder a la información provista en todos los campos de la entrada. Opción no disponible en la *Vista de Grilla*.

En *Listado* es posible realizar filtros en todos los campos previamente. En primer lugar, se debe seleccionar los usuarios permitidos y luego utilizar los campos dispuestos a tal fin para filtrar las entradas. Una función interesante es la filtrar según las variables sociolingüísticas del emisor o del destinatario (*Interlocutor 1* y *2*). Una vez aplicadas las opciones que ofrece *Listado*, se pueden exportar los datos obtenidos en diversos formatos (HTML, CSV, .TXT, PDF, EXCEL 95+ y 2007+) y según los campos que se necesiten migrar: el usuario puede seleccionar los campos que no desea descargar según los intereses presentes.

A través de la herramienta *Etiquetas* es posible sumar las etiquetas que cada investigador utilizó en su muestra. Estas etiquetas se agregan en un campo especial, llamado de ese modo, y puede servir tanto para muestras de lengua etiquetadas con lenguaje de marcado (personal o utilizando protocolos estandarizados) como para etiquetas propias de cada investigador. En la medida de lo posible, se debe instar a los usuarios a utilizar etiquetas comunes para favorecer el estudio comparativo entre muestras. La interfaz de *Etiquetas* replica la de *Listado* con la diferencia que la información presentada es solo la de este campo particular.

La herramienta *Contador de palabras* es una función para realizar frecuencias léxicas que puede aplicarse sobre el texto plano (es decir, las muestras de lengua tal como fueron

realizadas) o sobre el texto normalizado (las muestras de lengua en variedad estándar). Nuevamente, la interfaz es similar a la del *Listado* aunque, en este caso, se observa luego de los diferentes campos para filtrar, una cadena de texto sobre la que se hará el recuento. Es importante señalar que los acentos se omiten, así como la ñ en la *Cadena sin acentos*. Sobre esta última se realiza el conteo de palabras. Los resultados se pueden exportar en todos los formatos antes señalados.

Por último, para la exploración de los diferentes subcorpus es útil la herramienta *Totales por clave* que recuenta la cantidad de entradas que hay según los campos provistos en la plantilla. La interfaz previa permite realizar filtros para, por ejemplo, extraer las diferentes entradas que hay sobre *español bonaerense* de manera independiente al dispositivo de ocurrencia de la interacción.

Para la carga y gestión de conversaciones, CoDiCE presenta una solapa independiente llamada *Mensajería* que facilita la estructuración discursiva de la interacción. Si bien las herramientas mencionadas también son plausibles de ser aplicadas en estas cargas, se agregan mecanismos para facilitar el proceso de recolección y almacenamiento de datos. Por un lado, se crea el proyecto o conversación al que se le pueden incorporar datos sobre geolocalización. Por otro, se agrega la información sociolingüística de los participantes y, por último, se cargan los mensajes indicando a qué proyecto/conversación pertenece y quién es el emisor de ese mensaje. Tal como se dijo, además de aplicar las utilidades mencionadas, es posible ordenar las intervenciones a partir de la creación de una *Línea del tiempo*, como se verá a continuación.

3. La herramienta *línea del tiempo*

A través de la organización de los intercambios en una secuencia temporal sucesiva y agrupados en lapsos ajustables según los intereses del investigador, es posible realizar análisis cualitativos y cuantitativo sobre recursos lingüísticos y estrategias comunicativas según la continuidad o discontinuidad temporal en intercambios. Esta reorganización de las intervenciones permite al investigador establecer las intervenciones, turnos de habla y pares de adyacencia a partir de bloques sucesivos. Esto es posible aun cuando haya simultaneidad temporal entre ellos.

Esta herramienta fue propuesta para organizar los intercambios de MI. La forma típica de migración y posterior análisis de las interacciones de WhatsApp es a partir de hoja de procesador de texto donde en cada línea se ubican cada una de las intervenciones, ordenadas según

fueron recibidas en la pantalla del colaborador que comparte la muestra (véase Ilustración 1). Esta distribución no permite ver, a simple vista, cuáles intervenciones fueron producidas simultáneamente o en qué momento se producen mayor número de intercambios. Su organización en lapsos de tiempo ofrece una forma rápida para que el investigador detecte los flujos de la conversación y la ubicación en el continuum de mayor o menos continuidad (Vela Delfa, 2005; Cantamutto & Vela Delfa, 2016a) de los intercambios.

Plataforma: WhatsApp. Vínculo: hermanos. Contexto: un joven pregunta a su hermana cuándo se va de vacaciones. Variedad: español bonaerense.
28/11/2016 12:19:00: Pedro: Che, ya me lo dijiste veinte veces...pero...cuándo se van uds?
28/11/2016 12:20:49: Pedro: Acá de plan de trabajo con la calorrr
28/11/2016 16:35:36: Ana: Jajajajajja
28/11/2016 16:35:44: Ana: El 24 nos vamos
28/11/2016 16:35:49: Ana: Y llegamos el 2
28/11/2016 16:36:02: Pedro: 😄😄😄
28/11/2016 16:36:04: Ana: Recién venimos de salir a comer al río
28/11/2016 16:36:28: Pedro: Qué lindoooo
28/11/2016 16:36:32: Pedro: Acá calorete
28/11/2016 16:36:48: Pedro: Estoy evaluando un art. Diversión. Jjejee
28/11/2016 16:45:08: Ana: Funnnnn
28/11/2016 19:19:36: Pedro: <mensaje de voz omitido>
28/11/2016 19:44:25: Ana: <mensaje de voz omitido>
28/11/2016 19:58:30: Pedro: Joiiiiiaaaaa

Ilustración 1

Fecha y hora	Ana	Pedro
2016/11/25 13:24:00 Fri	-Nooooo -Jajaja -Pp	-<mensaje de voz omitido> -<mensaje de voz omitido>
(...)		
2016/11/28 12:24:00 Mon		-Ana. Sa va? -Che, ya me lo dijiste veinte veces...pero...cuándo se van uds?

Ilustración 2

Una vez obtenida esta distribución temporal, el analista cuenta con las intervenciones agrupadas en el lapso de tiempo seleccionado (en este momento, se utilizó un lapso de 30 minutos). Debido a la pérdida de información relativa al horario de cada intervención y que el orden se establece para cada emisor, en caso de que se desee reordenar las conversaciones se requiere trabajar en simultáneo. Si se observa el bloque del 2016/11/25, tal como se presenta en la *Ilustración 2*, el investigador no puede establecer cuáles intervenciones anteceden o preceden a las otras. Sin embargo, esta presentación de los datos permite realizar análisis sobre los fenómenos emergentes según la simultaneidad o no de los intercambios. En la siguiente

sección se mostrará parte de un análisis realizado a partir de esta utilidad sobre la presencia o no de fórmulas de tratamiento en función vocativa grupales o individuales en conversaciones de más de dos personas.

La herramienta *línea del tiempo* complementa las operatividades de la base de datos CoDiCE ya que incorpora un análisis complementario y ofrece nuevas vías de estudio. Además, el cruce de los datos temporales con la geolocalización genera línea de investigación sobre la relación entre proximidad y distancia física (espacial) entre los interlocutores y la gestión de los conflictos, por ejemplo.

3.1. Experiencia de uso de la herramienta

La herramienta *Línea del tiempo* ha sido utilizada en una reciente investigación sobre la comparación del uso de fórmulas de tratamiento en función vocativa en dos interacciones por WhatsApp. La muestra fue recolectada a través de la técnica de participante-observador (Vela Delfa y Cantamutto, 2016 b) y está compuesta por una conversación entre 4 participantes femeninas de la ciudad de Bahía Blanca y por una conversación entre 3 participantes femeninas de la región de Castilla-León. En la primera, se recogieron 571 intervenciones mientras que en la segunda 449. La duración temporal de la recolección fue de 2 y 5 meses, respectivamente.

A través de la herramienta *Línea del tiempo* se distribuyeron las intervenciones en fracciones de 30 minutos. Una vez obtenida esta distribución temporal, se procedió a contabilizar el número total de intervenciones producidas entre todos los participantes y la cantidad de vocativos que aparecían en ese marco temporal. Tal como se grafica en la Ilustración 3, sobre el eje X se observa el desarrollo temporal, mientras que en el eje Y se superponen la cantidad de intervenciones realizadas por los participantes, la aparición de fórmulas de tratamiento nominales en función vocativa que designan al grupo (en adelante, vocativos grupales) y las fórmulas de tratamiento nominales en función vocativa que designan a alguno de los integrantes (en adelante, vocativos individuales).

Una vez realizada la carga de la muestra en CoDiCE se procedió al análisis de la presencia o ausencia de fórmulas de tratamiento individuales (generalmente, el nombre de pila apocopado de alguna de las interlocutoras) o grupales (*chicas, guapas*, entre otras). El objetivo de esa investigación (Cantamutto y Vela Delfa, 2018) fue analizar los mecanismos de apelación (en particular, aquellos con valor deíctico) que funcionan como organizadores de la

conversación escrita en dos variedades del español. Es por ello que, a través de ordenar ambas muestras con criterios similares, fue posible comparar la operatividad de estas fórmulas en relación con las instancias conversacionales, por ejemplo, de *preparación*, *apertura* y *cierre* (Van Dijk, 1983). Por otro lado, se pudo observar una estrecha relación en los cambios temáticos y la presencia de vocativos.

La muestra fue etiquetada para contar, a través de la herramienta *Contador de etiquetas*, la cantidad total de vocativos individuales y grupales presentes. Sin embargo, esa información no resulta significativa por sí misma sino que, en la visualización de la distribución a lo largo de la conversación, se evidencian las funciones de los vocativos. A modo de ejemplo, se presenta en la *Ilustración 3* el gráfico de la variedad dialectal del español bonaerense. Por un lado, se cuentan la cantidad de intervenciones producidas en cada una de las fracciones de 30 minutos y, por otro, los vocativos individuales y grupales. Cuando la interacción gana interactividad (es decir, se producen mayor número de intervenciones en lapsos consecutivos), los vocativos individuales aumentan.

En otro orden, las conversaciones de WhatsApp están continuamente abierta ya que los participantes comparten el espacio interaccional de manera permanente. Es por ello que luego de la ausencia de intervenciones, se ubica siempre un vocativo grupal en la misma fracción temporal de los nuevos mensajes.

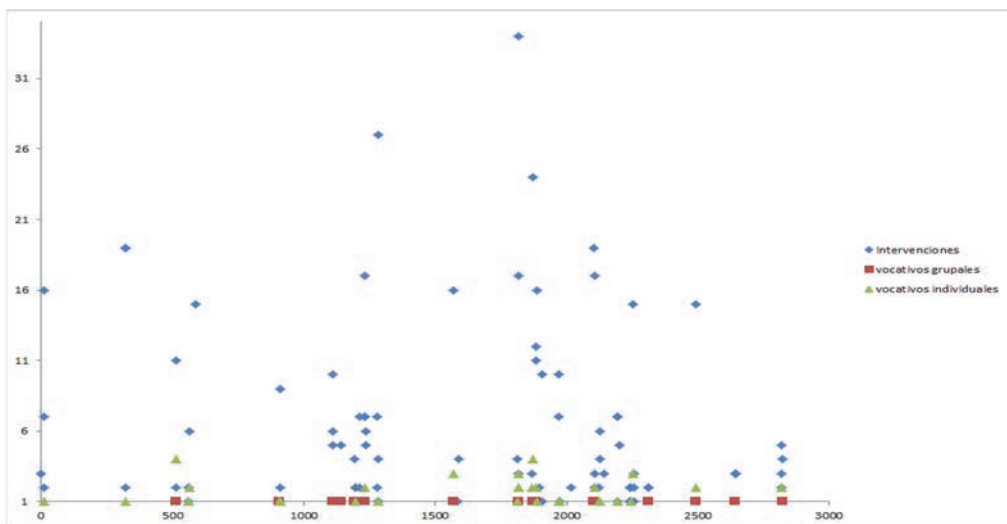


Ilustración 3. Distribución de las intervenciones, vocativos grupales y vocativos individuales en la muestra del español bonaerense en fracciones de tiempo de 30 minutos

La comparación de ambas muestras a partir de esta herramienta permitió verificar que en la conversación de 4 participantes (vs. la de 3) eran más frecuentes los vocativos individuales. Es probable que esto se deba a una mayor necesidad de seleccionar al destinatario de cada intervención.

4. Palabras finales

Cuando hablamos de *discurso digital* nos referimos a aquel producido en entornos de mediación tecnológica, principalmente a través de internet, que suele desarrollarse en plataformas que permiten los intercambios y que delimitan, de algún modo, las posibilidades y potencialidades comunicativas del usuario. Las diferentes disciplinas interesadas en el estudio del discurso digital han encontrado dificultades de tipo teóricas y de tipo metodológicas. Las primeras, por la inadecuación de las categorías de la interacción cara-a-cara a la interacción digital. Las segundas, concernientes al modo en que los datos se recolectan, la obtención de los permisos y autorizaciones necesaria, el almacenamiento de esos datos y su posterior análisis. CoDiCE es una base de datos que busca subsanar el segundo de estos dos propósitos.

En las páginas precedentes se describió el proyecto CoDiCE y sus principales utilidades. En esta ocasión, hemos ahondado en las funciones y posibilidades que presenta la herramienta *Línea del tiempo* para el analista del discurso digital, aunque podría ser utilizada para estudios de otro tipo de interacciones (por ejemplo, la conversación coloquial). La posibilidad de ajustar el tiempo en el que se fracciona el discurso es una variable a tener en cuenta en función del tipo de interacción que se esté analizando y según la mayor o menos continuidad de estos intercambios.

Si bien las otras herramientas responden a demandas típicas en la lingüística de corpus y los análisis que proveen pueden ser realizados a través de aplicaciones externas (por ejemplo, *AntConc*), la función de *Línea del tiempo* ofrece al investigador una organización diferenciada de sus datos.

Alguna de las líneas futuras de trabajo para explorar con esta herramienta de análisis es, por ejemplo, el estudio que se está desarrollando sobre el correo electrónico académico y su distribución en la carga laboral del docente. Una vez cargadas las muestras de correo electrónico en CoDiCE se procede a establecer las interacciones (recibidos y enviados) en una secuencia temporal para observar cuáles son los horarios de trabajo online y si están dentro del horario de la jornada laboral de un docente. Por otro lado, un incipiente proyecto consiste

en hacer estudios de casos de interacciones entre dos individuos a través de las diferentes plataformas que interactúan para ver el modo en que se teje la urdimbre de comunicaciones digitales que ubican al usuario como centro o nodo (Rheingold, 2004; Yus, 2010). Por último, una tercera línea de trabajo es abordar la relación entre tiempo de producción de cada intervención y el coste cognitivo para su elaboración o para la comprensión de una intervención previa. En este caso, se podría atender a establecer el promedio de tiempo que demanda la escritura para cada usuario y verificar los lapsos donde, en una interacción continua, se ralentiza el intercambio.

Consideramos que el proyecto CoDiCE es una plataforma de interacción para las investigaciones sobre comunicación digital que puedan encontrar en esta base de datos, respuestas a muchas de las demandas siempre presentes.

Bibliografía

- Calero Vaquera, M. L. (2014), “El discurso del WhatsApp: entre el Messenger y el SMS”, en: *Oralia: Análisis del discurso oral*, n.º 17, pp. 85-114.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016a), “El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades”, en: *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, n.º 69, pp. 296-323.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016b), “Repositorio colaborativo de comunicaciones digitales: aproximación a un corpus para el español”, en: *Actas de las 1eras Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales: culturas, tecnologías, saberes*, Buenos Aires, FyL-UBA.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2018), “Fórmulas de tratamiento en la mensajería instantánea: mecanismos de interpelación en las conversaciones escritas”, en: *ONOMAZEIN*, número especial, IV, pp. 142-160.
- Van Dijk, T. A. (1983), *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.
- Pano Alamán, A. y Moya Muñoz, P. (2016), “Una aproximación a los estudios sobre el discurso mediado por ordenador en lengua española”, en: *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, vol. 1, n.º 30, 30 páginas.
- Rheingold, H. (2004), *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social (Smart Mobs)*, Barcelona, Gedisa.

- Scolari, C. A. (2009), “Alrededor de la(s) convergencia(s). Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios”, en: *Signo y Pensamiento*, vol. 28, n.º 54, pp. 44-55.
- Tagg, C. (2009), “A Corpus Linguistics Study of SMS Text Messaging” Tesis de doctorado, Birmingham, University of Birmingham.
- Vela Delfa, C. (2005), “El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género”, Tesis de doctorado, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2016a), “De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de WhatsApp”, en: *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, n.º 31, pp. 1-22.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2015b), “Problemas de recogida y fijación de muestras del discurso digital”, en: *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, vol. 2, pp. 131-155.
- Altamirano, C. (2000), *Peronismo y cultura de izquierda*, Buenos Aires, Temas.
- Plotkin, M. B. (1993), “La ‘ideología’ de Perón: continuidades y rupturas”, en: Amaral, S. y Plotkin, M. B. (eds.), *Perón del exilio al poder*, Buenos Aires, Cántaro, pp. 45-67.
- Carrier, J. G. (1992), “Occidentalism: The World Turned Upside -Down”, en: *American Ethnologist*, vol. 19, n.º 2, pp. 195-212.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2015a), “Methodological Approach to the Design of Digital Discourse Corpora in Spanish. Proposal of the CoDiCE Project”, en: *7th International Conference on Corpus Linguistics: Current Work in Corpus Linguistics: Working with Traditionally-conceived Corpora and Beyond (CILC 2015)*, pp. 494-499.
- Yus, F. (2010), *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.

En el caso de DIARIOS, se incluye el número de edición, mes y año de la publicación y página o páginas citadas.

Más allá de los pentagramas: fuentes y documentos para la reconstrucción histórica de la música como práctica y representación social

María Noelia Caubet¹, Guillermina Guillamon²

1. Introducción

La complejidad del fenómeno musical posibilita su estudio desde distintas perspectivas. Mientras que algunos investigadores se preocupan por las formas y los estilos, otros se dedican a reconstruir las biografías de los músicos y a describir las influencias y los nexos que han podido establecer entre sí. Por el contrario, nuestro propósito reside en poner de manifiesto el potencial que tiene el abordaje sociocultural de la música en tanto vector y herramienta mediante el cual analizar prácticas, trayectorias y representaciones sociales (Chartier, 1992). Este estudio procura reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones que acarrea la selección de determinadas fuentes para el análisis de las vinculaciones entre música y sociedad en dos períodos distintos de la Historia Argentina.³ El abordaje de las fuentes desde la perspectiva de la Historia Cultural intenta recuperar aspectos que permitan reconstruir las representaciones,

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: noelia.caubet@uns.edu.ar.

² Instituto de Estudios Históricos, UNTREF / CONICET, correo electrónico: guillermina.guillamon@gmail.com

³ A continuación, remitimos brevemente nuestros planes doctorales. Caubet, María Noelia, “La institucionalización de la música en el proceso de modernización cultural de Bahía Blanca (1928-1959)” dirigido por la Dra. Mabel Cernadas de Bulnes y el Dr. Ricardo Pasolini. (Período de beca: 2016-2021). Guillamon, Guillermina, “Música y política: la formación de una cultura musical en Buenos Aires (1817-1838)”, dirigido por el Dr. Jaime Peire y la Dra. Adriana Valobra (Período de beca 2015-2019).

las prácticas y los mecanismos de gestación, transmisión y producción simbólica a partir de los cuales los agentes aprehenden y construyen su realidad (Rioux y Sirinelli, 1999). De este modo, la música no es un síntoma secundario o un reflejo de las fuerzas sociales ni tampoco estas son meros marcos contextuales de las prácticas artísticas (Herbert, 2003).

En esta línea, se propone aquí mostrar el potencial de diversas fuentes que recogen los discursos sobre “lo musical”. Si bien consideramos que las partituras constituyen un registro de la sonoridad, nos interesa ampliar el prisma de análisis, puesto que estas resultan insuficientes para responder las preguntas o problemas que guían las investigaciones. De hecho, nuestro principal interés no radica en decodificar y entender formalmente a las obras musicales sino que preferimos concebirlas como el resultado del trabajo conjunto —y no exento de conflictos— de los distintos agentes que forman parte de los ambientes musicales analizados. Ya Nicholas Cook había advertido sobre las deficiencias de las partituras para dar cuenta de los significados producidos durante las *performances* (Cook, 2013). El estudio de la producción artística constituye entonces una arista que se suma al trabajo con otras fuentes como prensa, registros institucionales, judiciales y de policía, legislación y documentación oficial, memorias y crónicas, programas de conciertos, fotografías y entrevistas orales.

En síntesis, buscamos aquí reconstruir algunos de los caminos relativos a la conformación del *corpus* documental y a las vertientes teóricas, conceptuales y metodológicas que utilizamos para dar cuerpo al objeto, para problematizarlo y analizarlo. Dos premisas sustentan y guían el recorrido propuesto. Por un lado, la música constituye una práctica en sí misma y a su vez, es base para la práctica social: es un acontecer y acción que puede penetrar y estructurar la vida social (De Nora, 2012). Por otro, esta perspectiva nos posibilita indagar en torno a cómo la música construye y articula identidades y representaciones, actitudes y comportamientos, impulsa espacios, redes y negocios, configura modalidades de escucha y patrones de gusto, incentiva la circulación y apropiación de saberes y, en última instancia, se vincula con los proyectos políticos.

2. Música, política y cultura: Sobre las fuentes y los archivos consultados

Con la ampliación de objetos de estudios posibles de ser indagados desde una perspectiva ligada a la Historia Cultural, el *corpus* documental cobró una relevancia aún mayor: la fuente ya no representó tan sólo el medio de la investigación sino que, en muchos casos, se convirtió en el objeto de estudio. Aunque los períodos más recientes permiten la inclusión de testimonios

orales, los documentos escritos constituyen la mayor parte del *corpus*. No obstante, el origen y carácter de los mismos ha variado notoriamente. La información histórica que de ellos se desprende obliga a realizar algo más que una somera lectura y posterior transcripción de los datos: es la intención de resolver un problema de investigación aquella que nos muestra que “la relación entre temas y fuentes es siempre dialéctica y es ella la que explica y condiciona el diseño de la investigación” (Aróstegui, 2001: 396).

Si bien las fuentes que se utilizan no son inéditas, su abordaje se realiza sobre la base de la reconstrucción de las dinámicas de un tema que aún está por fuera de la agenda historiografía local: la Historia Cultural de la Música. Por tanto, la conformación del *corpus* que se detalla en este apartado está fundamentado en la construcción de un objeto de estudio que es analizado, principalmente, desde sus dimensiones socio-culturales.

Desde este posicionamiento, el análisis de diversas y heterogéneas fuentes da cuenta de un ámbito artístico de gran complejidad. Por un lado, esta característica permite deconstruir la conceptualización que, por mucho tiempo, la Musicología hizo de su objeto de estudio: prácticas de ejecución y escucha que se reducen a la música escrita. Por otro, también permite constituir a la música como un objeto pasible de ser abordado por la Historia en tanto que, lejos de referir unívocamente a la sonoridad, remite a un complejo entramado donde convergen formas de producción, reproducción, circulación, apropiación y uso del mundo sonoro. Desde este posicionamiento se llevan adelante las investigaciones referentes a las vinculaciones entre música, política e idearios estéticos entre 1817 y 1840 y a la institucionalización de la música en el proceso de modernización de la ciudad de Bahía Blanca entre los años 1928 y 1959.

La especificidad de los objetos y el abordaje tangencial que la historiografía local realizó de lo musical, condujo a la conformación de heterogéneos y eclécticos *corpus* documentales. En primer lugar, en su mayor parte están compuestos por prensa periódica. El impulso dado a la opinión pública en 1821 con la reimplementación de la Ley de Prensa posibilitó la proliferación de publicaciones periodísticas, muchas de ellas promovidas y financiadas por el propio Estado, todas ellas diferentes respecto de tirada y otras de carácter más longevo. Aunque previo a la sanción de la ley, diversos diarios se refirieron a la actividad teatral y musical en Buenos Aires, fue a partir de la década de 1820 cuando las actividades desarrolladas en el teatro Coliseo Provisional como en espacios de enseñanza comenzaron a ser promocionadas y reseñadas en diversos periódicos.

En Bahía Blanca el desarrollo de la prensa comenzó a evidenciarse desde la segunda mitad del siglo XIX cuando aparecieron los primeros periódicos locales estrechamente ligados al acontecer político. Hacia finales de dicha centuria se verificó una paulatina modernización

visibilizada en la instauración de nuevas maneras de intervención en la esfera pública, en la generalización de una lógica empresarial y en transformaciones discursivas que apuntaban a generar una imagen de objetividad y neutralidad política (Agesta, 2016). Tal como había sucedido en la ciudad de Buenos Aires, la llegada de una amplia red de cantantes y músicos desde otros lugares contribuyó a sistematizar la difusión de las actividades artísticas. Para el caso porteño se ha podido reconstruir con la información provista por estos anuncios parte de la programación musical entre 1821 y 1831, período en el cual se advierte un auge de la cultura musical (Blacking, 2006), específicamente de aquellas prácticas relacionadas con la ópera. Complementariamente, se evidencia en la prensa un especial interés por reseñar dichas actividades, tanto para referirse a las actuaciones de los cantantes como a las prácticas de sociabilidad de los aficionados.

En este sentido, se puede advertir que antes que un interés estético y crítico respecto de lo musical, prevaleció un análisis de la dinámica del público, las responsabilidades de empresarios y asistentas y un interés por comentar el desempeño de músicos y cantantes arribados a Buenos Aires. También, debe agregarse la publicación de avisos clasificados relativos a la venta de instrumentos, de canciones, odas, cancioneros, papel pentagramado, clases particulares de música y otros servicios como afinadores y lutieres. Si bien numerosos periódicos se ocuparon de lo musical, no todos dedicaron el mismo espacio en sus páginas. Entre los diarios que en extensas columnas se refirieron sistemáticamente a la cultura musical se encuentran *El Argos de Buenos Aires*, *La Gaceta Mercantil* y *The British Packet and Argentine News*. Ya a mediados de la década de 1830, la emergencia de *El Boletín Musical* (1837) y *La Moda* (1837-38), posibilita indagar sobre la circulación de saberes como así también sobre la apropiación y adaptación de artículos de revistas europeas, principalmente francesas. Cabe señalar que, como antecedente inmediato a dichos diarios, *El Museo Argentino. Libro de todo el mundo* (1835) y *El recopilador. Museo Americano* (1836) también publicaron notas sobre compositores y géneros musicales. De este modo, se observa en la ciudad de Buenos Aires la presencia de órganos relativamente especializados en las artes y, particularmente, en la música. Por el contrario, en Bahía Blanca no existieron publicaciones específicas. Para mediados del siglo XX los diarios *La Nueva Provincia* y *El Atlántico* desempeñaban un rol privilegiado en la difusión y comentario de las prácticas musicales y también incentivaban la actividad comercial y profesional relacionada con esta disciplina. Luego de 1930 la prensa también aportó información sobre las radioemisoras, su programación y dinámicas de funcionamiento. Dado que gran parte de las grabaciones se han perdido, esto se vuelve una estrategia fundamental para indagar en el mundo de las radios. En

las publicaciones periodísticas también se volcaron datos que permiten reconstruir el perfil de los públicos de los conciertos. En primer lugar, los precios y los diferentes tipos de entradas brindan información sobre el poder adquisitivo de los concurrentes y, en segundo lugar, la divulgación de los listados con sus apellidos en los días posteriores a las presentaciones permiten identificar los sectores sociales que frecuentaban estos ámbitos. Asimismo, la prensa es de suma utilidad al momento de reconstruir las redes personales y profesionales entre los músicos y con otros agentes vinculados al campo artístico. Los avisos de los obituarios, de los enlaces matrimoniales y de las asociaciones son fundamentales para analizar los lazos de parentesco y la participación en los mismos circuitos. Por otra parte, la programación de los actos oficiales publicada en los periódicos permite examinar el rol político de la música a partir del estudio de los repertorios, de los espacios en donde se desarrollaban los eventos y de los artistas que intervenían. De hecho, entendemos a las noticias como una forma del discurso público y de experiencia colectiva ya que no constituyen una imagen de la sociedad sino un marco a través del cual se construye rutinariamente el mundo social (Van Dijk, 1990: 22). Así, pueden rastrearse en la prensa las representaciones que se elaboraban sobre la música, los compositores e intérpretes, el canon, el gusto estético y la modernización cultural.

En una segunda instancia, gran parte del cuerpo documental para el estudio del siglo XIX musical está compuesto por expedientes y Actas de Policía presentes en el Archivo General de la Nación. En primer lugar, debe resaltarse la riqueza de las actas del Departamento de Policía que, al tiempo que refieren exclusivamente a la actividad teatral, permiten reconstruir datos concernientes a formaciones de compañías, alquileres de temporadas, reglamentos y contratos, empresarios intervinientes, precios de entradas y dinámicas de trabajo de los músicos arribados. A este fondo documental deben agregarse los papeles relativos al gobierno y al teatro, conteniendo este último gran cantidad de textos y libros sobre los precios y ventas de entradas, los listados de familias deudoras al teatro, los pagos a músicos, cantantes, actores y demás personal del teatro. Además, los papeles del gobierno contienen información referente al teatro, específicamente datos que advierten de la formación y accionar de la Sociedad del Buen Gusto por el Teatro (1817). Por último, diversos expedientes presentes en los tribunales Civil y Comercial exponen las disputas y estrategias judiciales desarrolladas por músicos, empresarios y particulares en torno a contratos, deudas personales y robos de instrumentos, muchos de ellos alquilados.

Para el estudio de la música en el siglo XX en Bahía Blanca se incluyen además los boletines municipales que permiten dar cuenta del lugar que ocupaba este arte en los presupuestos a partir del análisis de la asignación de becas, de los subsidios a los músicos y de la creación de

nuevas instituciones y formaciones. Se consideran además legislaciones provinciales y nacionales dedicadas a regular las prácticas musicales en el ámbito educativo y laboral. De hecho, la documentación contenida en el Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) ha sido de gran provecho para estudiar la conformación y funcionamiento de la Asociación de Músicos Bahienses, una organización sindical que se conformó en los últimos años de la década de 1930 y que estuvo en actividad hasta finales del siglo XX.

Para períodos anteriores, los diarios de viaje, relatos de cronistas y diplomáticos así como memorias y autobiografías constituyen textos mediante los cuales reconstruir dimensiones de la cultura musical. Si bien es necesario advertir que muchos de ellos son relatos posteriores al período aquí referido —y, por ello se encuentran cargados de un halo nostálgico de una sociedad que se desvanecía en el proceso de modernización urbana— no por esto dejan de evidenciar ciertos aspectos y prácticas, costumbres y espacios relacionados con la presencia de la cultura musical en la sociedad porteña.

También han sido abordados como objeto de estudio los escritos de intelectuales de la época, recopilaciones, cancioneros y reglamentos de espacios musicales. Dichas fuentes permiten, principalmente, problematizar la dimensión relativa a la circulación de saberes e ideas así como su recepción y apropiación en la formulación de métodos de estudios, teorías de aprendizaje y composición de canciones. Entre ellos, deben citarse los trabajos musicales de Juan Bautista Alberdi, *El espíritu de la música y Ensayo sobre un método nuevo para aprender a tocar el piano*, los escritos programáticos sobre la canción de Esteban Echeverría en *Obras completas de D. Esteban Echeverría* de Juan María Gutiérrez. Mención aparte merece la referencia a la Sala Tesoro de la Biblioteca Nacional, en donde se ha encontrado el reglamento provisional de la Sociedad Filarmónica de 1823, y los cuatro tomos de *El Cancionero Argentino* recopilado por José Antonio Wilde entre 1837 y 1838.

Para el caso bahiense, los registros institucionales son fundamentales en el examen de la composición social, los objetivos y las formas de funcionamiento de las entidades. Por esta razón, se incluyen en el corpus memorias y balances, libros de actas, reglamentos, libros contables y fotografías.⁴ El análisis de estas últimas, presentes tanto en los archivos institucionales y personales como en la prensa, es útil para indagar sobre las diferentes representaciones visuales del músico. Así, se hallan imágenes que reafirman el talento

⁴ Hemos trabajado con las actas y memorias de la Asociación Cultural de Bahía Blanca (1930-1940) y de la Asociación de Músicos Bahienses (1950).

individual y la faceta romántica de los artistas y otras que enfatizan su desempeño profesional y el trabajo en conjunto (Baldasarre, 2009). Las fotografías brindan, a su vez, información sobre los espacios donde se realizaban los conciertos —salas teatrales, ámbitos públicos, etc.—, los asistentes —cantidad, vestimentas, edades, género, entre otras características—.

Por su parte, el estudio de los programas de concierto reviste gran importancia dado que su elaboración implica un proceso de toma de decisiones sobre los intérpretes y las obras escogidas en función del perfil de los organizadores, del público destinatario y de la institución en la que suele enmarcarse (Marín, 2013). Asimismo, interesa examinar la materialidad de los programas, es decir, su confección, el ordenamiento de la información, la tipografía, la inclusión de imágenes y la presencia o ausencia de patrocinadores. Para el caso bahiense, hemos analizado el programa del concierto aniversario de la ciudad en 1928, las selecciones musicales efectuadas por la Asociación Cultural durante la década de 1930 y la organización de las primeras audiciones del Conservatorio de Música entre 1957 y 1959. Respecto de entidades educativas como la recién mencionada, se examinan los diseños curriculares, las normativas, los programas de estudios, fichas de alumnos, entre otros documentos que permiten reconstruir los perfiles institucionales, los procesos de enseñanza/aprendizaje y los mecanismos de acreditación académica.

Por último, siempre que es posible se trabaja con entrevistas orales dado que constituyen un excelente camino para aprehender las trayectorias de los agentes, sus representaciones y todo lo relativo a su subjetividad. Las conversaciones con docentes, directivos y alumnos del Conservatorio de Música de Bahía Blanca han sido de gran utilidad para indagar sobre las distintas experiencias en la institución, los objetivos estéticos y educativos, los lazos interpersonales y los códigos y las reglas implícitas. Sin embargo, no se trata de oficiar de meros recolectores de historias individuales o colectivas sino que el trabajo con testimonios orales requiere del mismo espíritu crítico que la construcción de otro tipo de fuentes (Schwarzstein, 2000).

3. Reflexiones finales

El horizonte de este balance reside en lograr un ejercicio reflexivo sobre aquellas fuentes que nos permiten dar cuenta de la música como un objeto sonoro, colocando el énfasis en su especificidad, al tiempo que como un habilitador de lo social, enfocándonos en su capacidad para generar acción.

La diversidad del cuerpo documental abordado refuerza la idea del arte como una actividad colectiva, resultado de la organización social, de la cooperación de todas aquellas personas que intervinieron, directa o indirectamente, en su configuración (Becker, 2008). Esta perspectiva se contraponen a otras que entendían a la obra de arte desde la excepcionalidad y al artista como un genio —ambas consecuencias de la influencia del romanticismo— y que explicaban la afición por ciertos productos culturales como la consecuencia directa de la pertenencia a una determinada clase social. Lejos de reducirse a la ejecución y escucha, es posible pensar a lo musical como una instancia que posibilita diversas prácticas sociales atravesadas por el poder, la lucha por el capital simbólico y las ideologías (Bourdieu, 2002). De hecho, en la conformación del cuerpo documental se procura incluir la mayor variedad posible de registros con el objetivo de que sea factible su contrastación y triangulación. En última instancia, la indagación histórica es un trabajo creativo realizado a partir de las huellas de un pasado que ya no existe como tal. La música en tanto actividad performática resulta inaprensible y la distancia temporal dificulta en muchas oportunidades la implementación de metodologías como la observación participante, las encuestas y las entrevistas. Asimismo, la existencia de grabaciones y registros sonoros es sumamente restringida. En palabras de Carlo Ginzburg, el conocimiento histórico es siempre indirecto, indicial y conjetural. Así como sucede con otras áreas de la disciplina, procuramos desde la Historia Cultural de la Música leer los distintos testimonios a contrapelo de las intenciones de quienes los han producido para poder así sacar a la luz las voces explícitas y las no controladas (Ginzburg, 2010).

Bibliografía

- Agesta, M. de las N. (2016), *Páginas modernas. Revistas culturales, transformación social y cultura visual en Bahía Blanca, 1902-1927*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Aróstegui, J. (2001), *La investigación histórica. Teoría y método*, Barcelona, Crítica.
- Baldasarre, M. I. (2009), “La imagen del artista. La construcción del artista profesional a través de la prensa ilustrada”, en: Gené, M. y Malosetti Costa, L. (comps.), *Impresiones porteñas. Imagen y palabra en la historia cultural de Buenos Aires*, Buenos Aires, Edhasa, pp. 47-80.
- Becker, H. (2008), *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Blacking, J. (2006), *¿Hay música en el hombre?*, Madrid, Alianza Editorial.

- Bourdieu, P. (2002), *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor.
- Chartier, R. (1992), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Cook, N. (2013), *Beyond the Score. Music as Performance*, New York, Oxford University Press.
- De Nora, T. (2012), “La música en acción: la constitución del género en la escena concertística de Viena 1790-1810”, en: Benzecry, C. (comp.), *Hacia una nueva sociología de la cultura. Mapas, dramas, actos y prácticas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Ginzburg, C. (2010), *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Herbert, T. (2003), “Social History and Music History”, en: Clayton, M.; Herbert, T. y Middleton, R. (eds.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*, New York, Routledge, cap. 4.
- Marín, M. Á. (2013), “Tendencias y desafíos de la programación musical”, en: *Brocar, Cuadernos de investigación histórica*, n.º 37, pp. 87-104.
- Rioux, J.-P. y Sirinelli, J.-F. (1999), *Para una historia cultural*, México, Taurus.
- Schwarzstein, D. (2000), “La Historia Oral en América Latina”, en: *Revista Historia, Antropología y fuentes orales*, n.º 24, 2da época, pp. 39-50.
- Van Dijk, T. A. (1990), *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós.

La literatura y la historia del antiguo Egipto

Juan Francisco Coletta¹

¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura egipcia antigua? Aquel que se inicie en el tema muy pronto descubrirá que esta pregunta no tiene una respuesta unívoca. Hace algunos años, John Baines propuso tres definiciones de la literatura egipcia tal como ésta se presenta en el campo egiptológico actual. Nos serán útiles para ordenar nuestra exposición:

- a) La literatura “consiste en todos los textos bien o altamente contruidos, de extensión más que mínima, que emplean un discurso articulado”.
- b) La literatura es un fenómeno temporalmente circunscripto cuyo núcleo es la “corriente de tradición” escrita, esto es, textos culturalmente importantes que fueron mantenidos en *scriptoria* y en los procesos educacionales y los ambientes ilustrados y transmitidos en el largo término. La definición puede abarcar textos, tales como listas, que no emplean un discurso articulado.
- c) La literatura es *belles lettres*, término francés que se ha difundido para referirse a textos escritos altamente formalizados y generalmente ficcionales compuestos para propósitos de entretenimiento, edificación, instrucción, que exploran lo posible y piensan imaginativamente lo de otro modo impensable o inexpresable (Baines, 2003: 4).

A mediados del siglo XIX, a partir de 1852, autores como Goodwind, Chabas y de Rougé comenzaron a dar a conocer una nueva categoría de textos egipcios antiguos, no muy unmerosa, que se diferenciaba de las conocidas hasta entonces y representaba lo que podía ser considerado un discurso literario. Dos tipos de textos vieron la luz: los relatos y las obras sapienciales. El trabajo pionero de los ‘padres fundadores’ de la disciplina será plasmado en

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: jcoletta@criba.edu.ar.

la publicación (Paris, 1882) de la primera antología de textos literarios narrativos: *Contes populaires de l’Egypte ancienne* de Gastón Maspero.

Durante las décadas siguientes la principal preocupación de los especialistas fue la identificación, la edición y la traducción del material textual, con poco interés en la interpretación o la integración de la literatura egipcia antigua en marcos teóricos más amplios. Los avances alcanzados en esta empresa quedan reflejados en la publicación de la antología de A. Erman, *Die Literatur der Ägypter* en 1923. Una comparación con la obra mencionada de Maspero nos permite establecer dos conclusiones: el carácter ‘moderno’ de la antología de Erman reflejado en el hecho de que el material está ordenado cronológicamente en poesía y prosa de los períodos más antiguos y poesía y prosa del Reino Nuevo.² En segundo lugar, la más amplia variedad de tipos textuales: textos funerarios, himnos, poemas religiosos, misceláneas escolares; amplitud que es anticipación de una tendencia que va a prevalecer en las décadas siguiente y que responde a un concepto de literatura relacionado con la definición a. de Baines.

Esta es la premisa que guio a Miriam Lichtheim en la elaboración de su célebre antología *Ancient Egyptian Literature* (3 vols., 1973-1980). Nos dice la autora en el Prefacio:

En el trato con las literaturas antiguas es acostumbrado y apropiado definir ampliamente a la literatura, de modo de incluir más que belles-lettres. En su mayor parte, las literaturas antiguas tienen propósitos definidos: ellas conmemoran, instruyen, exhortan, celebran y lamentan. Definir a la literatura estrechamente como las obras no funcionales de la imaginación eliminaría la mayor parte de las obras antiguas e introduciría un criterio muy ajeno a los escritores antiguos. En realidad, la reducción del término literatura al concepto de belles-lettres no aparece antes del s. XIX. Literatura egipcia entonces significa todas las composiciones que no son meramente prácticas (tales como listas, contratos, leyes y cartas) (Lichtheim, 1973-1980, Vol. 1: vi).³

Más ampliamente inclusivo es el material presentado por el tomo del *Handbuch der Orientalistik* dedicado a la literatura egipcia (Spuler, 1952), con capítulos sobre literatura funeraria, literatura dogmática y didáctica, literatura histórica y literatura científica. Pocos tipos textuales quedan excluidos de estos enfoques abarcadores que denotan la despreocupación por definir criterios que permitan diferenciar textos literarios de textos no literarios.

² Ordenamiento posible por los aportes hechos al conocimiento de la lengua egipcia antigua por la Escuela de Berlín, a la que Erman pertenecía. La literatura demótica fue voluntariamente excluida de la antología.

³ La traducción es nuestra. Principios similares aplica Bresciani (1999).

En el año 1956 George Posener publicó una de las obras más influyentes en el estudio de la literatura egipcia antigua: *Littérature et politique dans l’Égypte de la XII Dynastie* (Paris, Champion).⁴ La tesis de Posener es que la literatura fue producida por escribas al servicio de los faraones de comienzos de la Dinastía XII como herramienta propagandística y de legitimación política de un régimen que necesitaba recuperar su prestigio. Posener utiliza el término ‘literatura’ en un sentido estricto, cercano a la definición c. de Baines: concretamente se trata de textos escritos en egipcio medio y producidos durante la Dinastía XII: La profecía de Neferty, La enseñanza de Amenemhat, El cuento de Sinuhé, La enseñanza de lealtad, a los que se suman la Kemyt y La sátira de los oficios, textos escolares que, al ensalzar el oficio de escriba, contribuyen a la reconstitución de los aparatos burocráticos del estado egipcio. La aspiración de Posener era que estos textos literarios “considerados como documentos históricos y reubicados en el cuadro de su tiempo...” recibieran un sentido concreto y adquirieran una vida que antes no tenían (Posener, 1956: ix). La temática de estas obras de propaganda quedaba así ligada a las vicisitudes y necesidades de una monarquía que acababa de superar un momento de crisis. Este enfoque historicista, que tiene como antecedentes estudios realizados durante los años 30 y 40 por el egiptólogo holandés A. de Buck⁵ y algunas observaciones de Charles Kuentz (Craibl, 1931: 321-328) de los mismos años, ha tenido amplia aceptación y ha sido aplicado a una amplia variedad de textos literarios.

Ahora bien, el ejercicio de ligar textos literarios a coyunturas políticas puntuales enfrenta un problema mayor: el de la datación de las composiciones. Podemos establecer con cierta precisión en qué época fue realizado la copia de una obra literaria que ha llegado a nosotros, sobre bases paleográficas y arqueológicas, y establecer una fecha *post quem* para su producción, a partir de su contenido, pero aproximarnos a esa fecha con precisión es asunto más delicado. De hecho, dos de los textos sobre los que trabaja Posener, La enseñanza de Amenemhat y La profecía de Neferty, sólo se conocen por manuscritos de mediados de la Dinastía XVIII, esto es, 500 años posteriores a los comienzos de la Dinastía XII. “En ce qui concerne l’Enseignement (de Amenemhat),—sostiene N. Grimal— aucune source, à ma connaissance, ne permet d’affirmer que le texte a été composé à la XIIe dynastie” (Grimal, 1995: 276). Este autor relaciona la composición de la obra con la crisis sucesoria que se produce en el estado faraónico en los tiempos de la reina Hatshepsut. Las discusiones que se han generado alrededor de La Enseñanza de Amenemhat son una buena muestra de las

⁴ Cf. El reciente manual de Moreno García y Agut (2016: 245).

⁵ Cf. especialmente De Buck (1946: 1-28).

dificultades que enfrentamos al considerar un texto literario como ‘documento histórico’. La enseñanza refiere el final de la vida del rey Amenemhat I y el atentado que aparentemente le costó la vida. El contexto histórico aceptado señalaba la existencia de una coregencia entre el rey y su hijo Sesostri I durante los últimos diez años del reinado de Amenemhat. La historicidad del texto era puesta en cuestión por la ausencia de referencia a la coregencia. Hoy la discusión, que gira alrededor de documentos de doble datación, está abierta entre los especialistas que aceptan la existencia de la coregencia y los que la rechazan, y no faltan quienes usan el texto literario como evidencia a favor de una u otra posición. De este modo, el problema del carácter referencial del texto termina por resolverse en un argumento circular: el de un texto que referencia su propia realidad! Estas situaciones son generadas por el intento de insertar un texto literario en un contexto histórico del cual tenemos sólo una información escasa, parcial, fragmentaria y de difícil interpretación. A lo que debemos sumarle el hecho de que muchos de los textos que los egiptólogos consideran históricos están contruidos sobre tópicos literarios y con una cuidada elaboración retórica.

Una buena ilustración de estos dos problemas es la inscripción de Tod de Sesostri I, según Eyre “la más importante inscripción histórica del Reino Medio” (Eyre, 1996: 431). Se encontraba ubicada en un muro de caliza de la fachada del templo del dios Montu en la localidad de Tod, cercana a Tebas. El texto, posiblemente de carácter dedicatorio, de 63 columnas, no está fechado y se encuentra en un muy pobre estado de conservación: sólo partes del mismo pueden ser leídas y traducidas. Adopta el motivo literario conocido como *Königsnovelle*: el rey Sesostri pronuncia un discurso ante los cortesanos en el que da a conocer su decisión, presumiblemente la de reconstruir el templo de Tod. Sigue un elogio a la figura del rey en segunda persona. Los trabajos de restauración ordenados por el rey son realizados, el dios vuelve a habitar su templo y Sesostri viaja a Tod para reiniciar el ejercicio del culto. El texto continúa describiendo el lamentable estado en que se encontraba el templo en el pasado, un montón de escombros invadido por la maleza, señala en términos genéricos a los culpables de la devastación y los castigos que recibieron. Hay mención a una situación de guerra civil. Sigue un relato de represión contra grupos extranjeros. La redacción presenta un aspecto cuidadosamente elaborado, con abundancia de imágenes, metáforas, giros y un vocabulario que podemos considerar literarios. El editor, Christopher Barbotin, relaciona los disturbios descritos por el texto con la información proporcionada por La Enseñanza de Amenemhat y El Cuento de Sinuhé, para considerarlo un documento más sobre la transición de sus reinados (Barbotin y Clere, 1991). Hay una segunda *Königsnovelle* de Sesostri I, contenida en el llamado Rollo de cuero de Berlín. Presumiblemente fue grabada originalmente

en una pared o una estela del templo de Atum en Heliópolis. La porción final del texto ha sido omitida por el copista. El contenido es similar a la primera parte de la inscripción de Tod: el rey se presenta en la sala de audiencias ante sus cortesanos, pronuncia un discurso en el que anuncia la construcción de un templo dedicado a Atum, los cortesanos celebran la decisión, el rey encarga los trabajos a su tesorero y luego preside la ceremonia de fundación. (Lichtheim, 1973-1980, vol. 1: 115-118) El escriba ha tratado al texto como lo haría con una obra literaria, copiándola en un soporte portátil que asegura una forma diferente de transmisión e introduciendo rúbricas y puntos de versificación. La copia ha sido datada en la Dinastía XVIII pero la fecha de producción del texto es debatida: algunos especialistas lo consideran un producto del reinado de Sesostris I (Spalinger, 1997), otros sostienen que se trata de un texto original de la Dinastía XVIII (Eyre, 1996). En cualquier caso, se ha detectado un interés por parte de los monarcas de la Dinastía XVIII, especialmente Tuthmosis III, en la producción ideológica de los faraones de comienzos de la Dinastía XII.

En consideración de Richard Parkinson, la fecha y el contexto de composición de la Enseñanza de Amenemhat sólo puede ser conjeturada y, en relación a su carácter referencial, como un texto moderno, la Enseñanza “puede haber insertado en la trama los acontecimientos que describe de una manera sofisticada e indirecta, dentro de las restricciones del *decorum* y de la conveniencia política, y tanto de intereses culturales generales como particulares de clase” (Parkinson, 2002: 10). Parkinson también tiene una postura crítica en relación al que llama ‘modelo de propaganda’, que considera anacrónicamente más ligado a intereses del siglo XX que a realidades culturales antiguas. El modelo no da cuenta de: el carácter restringido de la audiencia, limitada a la élite; la extendida difusión posterior de algunas obras; el tenor complejo, ambiguo y variado que distingue a los textos, apto para distintas respuestas por parte del lector, que se contrapone al carácter unidireccional del texto propagandístico. Es este último aspecto el que define, según Parkinson, la ‘literariedad’ de los textos egipcios.

Para Parkinson los textos literarios egipcios conforman un discurso diferenciado por un particular sentido del decoro dentro de la cultura del Reino Medio⁶ “un corpus coherente que puede ser definido en términos de ficcionalidad, género, contexto social y discursivo, que ocuparon un lugar distintivo en la corriente principal de la tradición de la alta cultura escrita egipcia” (2002: 4) Las categorías genéricas correspondientes son: cuentos, enseñanzas y discursos. Su definición se corresponde con la c. de Baines. Parkinson adopta una estrategia interpretativa pragmática, multidimensional, que puede dar cuenta de la complejidad del

⁶ Se refiere a los textos literarios escritos en egipcio medio.

corpus literario, en la que se distinguen una aproximación hermenéutica (Hirsch), la influencia de la fenomenología de la lectura de W. Iser y el neohistoricismo de Stephen Greenblatt. Su idea es recontextualizar los textos, en un marco sincrónico amplio, en un sistema de valores culturales, no dedicarles un análisis estrechamente histórico. De este modo el estudio de la literatura egipcia se constituye en un aporte a la historia cultural del antiguo Egipto.

Jan Assmann ha estudiado un conjunto de textos culturalmente significativos cercanos a las definiciones c. y b. de Baines. Pero, al rechazar la existencia de textos no ligados funcionalmente a un contexto, Assmann no los caracteriza como textos literarios sino como ‘textos culturales’. Según Assmann, a comienzos del Reino Medio aparece un tercer ámbito de cultura escrita, que se une a los de la administración y los de los templos: se trata de “narraciones, textos de sapienciales, lamentaciones diálogos, himnos y cantos laudatorios” que se tienden a reunir bajo el concepto general de literatura (Assmann, 2005: 152). Este nuevo ámbito corresponde a la escuela, institución formadora de los cuadros dirigentes de la sociedad egipcia. A través del estudio de los textos culturales, al tiempo que adquiría las competencias necesarias a un futuro administrador, el escriba era instruido en los valores y códigos formativos y normativos culturales de la clase dirigente egipcia a la que el futuro funcionario iba a pertenecer. La segunda función que cumplían estos textos, según Assmann, es la de la autoiluminación de la sociedad del Reino Medio. Los textos culturales no sólo reproducían y difundían un sistema de valores sino que a través de su producción la clase dirigente egipcia, encabezada por el faraón, podía reflexionar sobre su posición dentro de una construcción de sentido que tenía en su centro el estado monárquico egipcio (Assmann, 2005: 154).

Si bien no se puede rechazar de plano la opinión de Loprieno de que los textos literarios —leídos desde una perspectiva antropológica— proporcionan *tableaux* sociales que pueden ser yuxtapuestos productivamente a las indicaciones que obtenemos de los textos funcionales (Loprieno, 2000: 190), la diferenciación de unos textos literarios de los textos epigráficos funcionales considerados tradicionalmente ‘históricos’ corre por líneas difusas. En relación a la estela de Semna del año 16 de Sesostris III, sostiene Ch. Eyre: “En sus temas y la manera de presentarlos el texto pertenece a las ‘belles lettres’ de su período...Está en la corriente principal de las composiciones ‘literarias’ en el período más ‘literario’ de la historia egipcia” (Eyre, 1990: 136). Según este autor, clasificaciones aplicadas a los textos como ‘históricos’, ‘políticos’ o ‘literarios’ se superponen. Desde esta perspectiva, hay buenas razones para considerar a los textos literarios egipcios como parte de un universo discursivo mucho más amplio que se corresponde con la definición a. de Baines y que tiene como principal criterio la forma y el estilo.

Las dificultades que surgen a la hora de utilizar textos literarios para reconstruir la historia social y cultural se ponen de manifiesto en los intentos que, en este sentido, se han realizado con una obra conocida como *El cuento del campesino elocuente*. El texto no es, estrictamente hablando, una narración. En él, el relato sirve de marco a nueve discursos de gran densidad retórica pronunciados por el personaje principal, Juninpu. En ellos se contrastan las duras realidades que la vida social reserva a los menos favorecidos con la pureza ideal del discurso normativo oficial que gira alrededor del concepto de Maat: justicia, solidaridad, sensibilidad social. Juninpu es un habitante del Oasis de la Sal que lleva sus productos a la capital para intercambiarlos por cereal para alimentar a su familia. Antes de llegar a su destino es despojado arteramente de sus asnos y su mercadería por Nemtynejet, vasallo de un gran dignatario de la corte llamado Rensi. Juninpu se presenta ante Rensi reclamando justicia y su discurso impresiona tanto al destinatario que éste le habla al rey acerca de la rara elocuencia del personaje que acaba de conocer. El rey le pide a Rensi que no dé a Juninpu respuesta alguna sino que lo deje hablar, que los discursos sean puestos por escrito y llevados a la corte para disfrute de su Majestad. Este es el origen de otros ocho largos discursos pronunciados por Juninpu ante Rensi, quien a la larga obtendrá la justicia que buscaba (Cf. Parkinson, 2012).

Ningún intento de evaluar el mecanismo de la sociedad del Reino Medio –sostiene Andrea Gnirs– puede darse el lujo de pasar por alto un texto como *El campesino elocuente*. Nos da la oportunidad de estudiar los contactos de las clases bajas con la burocracia; los conflictos entre las demandas de los gobernados y los intereses de los gobernantes; las relaciones sociales de dependencias que aparecen por debajo de la superficie del modelo jerárquico exhibido oficialmente. No tenemos aquí el espacio para analizar en profundidad los resultados de su estudio, solamente sus conclusiones: la situación política y social del Reino Medio puede ser caracterizada, según su autora, como la articulación de diferentes sistemas de patronazgo o relaciones clientelares que atraviesan identificaciones de clase o intereses de grupos. Los discursos de Juninpu muestran el lado oscuro del sistema clientelar: la corrupción y el nepotismo y representan los intereses del nuevo ‘establishment’ burocrático que impulsó las reformas de la administración del estado egipcio en la segunda mitad de la Dinastía XII (Gnirs, 2000).

En un análisis del mismo texto F. Junge (2000), inspirado en los estudios sobre la sociedad feudal de M. Bloch, considera que la sociedad del Reino Medio es una forma egipcia de feudalismo, centralizado y burocrático, en el que la solidaridad de linaje juega un papel subordinado. A partir de esta imagen de la sociedad, el cuento de Juninpu, según Junge, nos da información que confirmaría el proceso insinuado por otras fuentes (autobiografías

funerarias) y que encuentra su analogía en el absolutismo francés: la tendencia del poder central a cooptar a la aristocracia territorial y ponerla al servicio de la corte. En cualquiera de los dos casos, a partir del postulado de un modelo de contexto social, dicho modelo direcciona la lectura e interpretación del texto literario que se termina transformando en evidencia que confirma el modelo postulado.

Dicho esto, la propuesta de A. Gnirs es más convincente que la de Junge si pensamos en los conflictos de intereses que, dentro de la clase dirigente pueden haber suscitado las reformas administrativas que sin duda tuvieron lugar desde la época de Sesostris III; como sostiene Jameson: “la ideología está diseñada para promover la dignidad humana y la conciencia clara de una clase determinada y al mismo tiempo desacreditar a sus adversarios” (Jameson, 2016: 277).

Se nos ocurre otra manera de enfocar la cuestión de cómo la literatura da cuenta de la historicidad de la experiencia humana, una que involucra tanto a su contenido como a su forma. El cuento del campesino elocuente comparte un manuscrito (Berlin P 10499) y una colección (la descubierta por Athanasi en una tumba egipcia en 1830) con el célebre Cuento de Sinuhé. Se ha especulado que ambos relatos podrían deberse a un mismo autor. Con ellos estamos ante el desarrollo de una “literatura de personajes”. Indagar la problemática de los personajes en la literatura egipcia nos conduce al concepto de ‘persona’ en el antiguo Egipto “entendido como saber colectivo relativo al individuo en tanto ser humano situado en el cuerpo social que dispone de derechos, deberes y privilegios” (F. Michel-Jones). Aquí tocamos un nudo conceptual que atraviesa la dimensión política, la social, la religiosa y la literaria. Desde esta perspectiva el fenómeno nuevo de la aparición de una ‘literatura de personajes’ en el Egipto del Reino Medio responde a la necesidad de explorar unas nuevas formas de subjetivación que surgen a partir del Primer Período Intermedio con el derrumbe de la monarquía menfita, y sus consecuencias en la relación entre gobernantes y gobernados.

Bibliografía

- Assmann, J. (2005), *Egipto. Historia de un sentido*, Madrid, Abada.
- Baines, J. (2003), “Research on Egyptian Literature: Backgrounds, Definitions, Prospects”, en: *Egyptology at the Dawn of the Twenty-first Century*, Cairo, The American University in Cairo Press, pp. 1-26.

- Barbotin, C. y Clere, J. J. (1991), “L’inscription de Sésostri Ier à Tôd”, en: *BIFAO*, n.º 91, pp. 1-32.
- Bresciani, E. (1999), *Letteratura e poesia dell’antico Egitto. Cultura e società attraverso i testi*, 3.ed., Torino.
- De Buck, A. (1946), “La littérature et la politique sous la douzième dynastie égyptienne”, en: David, M. et al. (eds.), *Symbolae ad jus et historiam antiquitatis pertinentes Julio Christiano van Oven Dedicatae*, Leiden, Brill, pp. 1-28.
- Eyre, C. (1990), “The Semna Stelae: Quotation, Genre, and Functions of Literature”, en: Groll, S. I. (ed.), *Studies in Egyptology Presented to Miriam Lichtheim*, Jerusalem, The Magnes Press, pp. 134-165.
- Eyre, C. (1996), “Is Egyptian Historical Literature ‘Historical’ or ‘Literary’?”, en: Loprieno, A. (ed.), *Ancient Egyptian Literature. History and Forms*, Leiden, Brill, pp. 415-433.
- Gnirs, A. (2000), “The Language of Corruption: On Rich and Poor in The Eloquent Peasant”, en Gnirs, A. (ed.), *Reading the Eloquent Peasant*, Gottingen, Lingua Aegyptia, pp. 125-155.
- Grimal, N. (1995), “Corégence et association au trône: l’Enseignement d’Amenemhat Ier”, en: *BIFAO*, n.º 95, pp. 273-280.
- Jameson, F. (2016), *Marxismo y forma*, Madrid, Akal.
- Junge, F. (2000), “Die Rahmenerzählung des Beredten Bauern: Innenansichten einer Gesellschaft”, en: Gnirs, A. (ed.), *Reading the Eloquent Peasant*, Gottingen, Lingua Aegyptia, pp. 157-181.
- Lichtheim, M. (1975-1980), *Ancient Egyptian Literature*, 3 vols., Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.
- Loprieno, A. (2000), “Literature as Mirror of Social Institutions: The Case of the Eloquent Peasant”, en Gnirs, A. (ed.), *Reading the Eloquent Peasant*, Gottingen, Lingua Aegyptia, pp. 183-198.
- Moreno García, J. C. y Agut-Labordère, D. (2016), *L’Égypte des pharaons: de Narmer à Dioclétien: 3150 av. J.C.- 284 apr. J.-C.*, Paris, Belin.
- Parkinson, R. B. (2002), *Poetry and Culture in Middle Kingdom Egypt*, London/New York, Continuum.
- Parkinson, R. B. (2012), *The Tale of the Eloquent Peasant: A Reader’s Commentary*, Hamburg, Widmaier.
- Posener, G. (1956), *Littérature et politique dans l’Égypte de la XII Dynastie*, Paris, Champion.
- Spalinger, A. (1997), “Drama in History: Exemplars from Mid Dynasty XVIII”, en: *SAK* n.º 24, pp. 269-300

Spuler, B. (1952), *Handbuch der Orientalistik, Erster Band: Agyptologie, zweiter Abschnitt: Literatur*, Leiden, Brill.

El *descubrimiento* y la *conquista* de América en los manuales escolares como fuentes no tradicionales (1998-2015)

Leonardo Nicolás del Río¹, Juliana Belén Fatutta¹

Introducción

A lo largo del tiempo, los manuales han sido un recurso privilegiado en la enseñanza formal y, para muchos, han constituido el único instrumento para acceder al conocimiento escolar de la Historia pasada. Hoy en día, a pesar de la incorporación de nuevos recursos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, su utilización sigue siendo destacada en las aulas. En el caso que nos ocupa, podemos decir que los manuales de Historia no son la excepción y se encuentran aún muy presentes en las escuelas ya que estos textos son tal vez el único contacto que tienen muchos alumnos con la Historia.

La Historia escolar y la Historiografía han mantenido una relación muy estrecha, al menos desde la conformación y durante la consolidación del Estado-Nación argentino en adelante. Esto ha sido así porque la nueva entidad estatal se sirvió de la construcción de un relato historiográfico, el liberal, y de la conformación de un sistema educativo que actuó de acuerdo a con los fines de formar un ciudadano y consolidar una nacionalidad propuesta desde esa misma narración. En ese contexto, la escuela se convirtió en una institución fundamental para la propagación de dichos ideales. Desde hace unos años la Historia académica ha propiciado su renovación, incorporando temas, problemas, marcos teóricos y metodológicos que permitieron enriquecer sus perspectivas y análisis. Por ello, nuestra preocupación es analizar hasta

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: leo.delrio17@gmail.com, jbfatutta@hotmail.com.

qué punto la Historia escolar que se encuentra en los manuales ha sido permeable o resistente a la renovación historiográfica de la disciplina de referencia. En este sentido, para nuestra investigación, los manuales operan como fuentes que nos permiten dar cuenta de las perspectivas históricas y las formas de abordajes que hacen las Editoriales de los acontecimientos y procesos históricos que constituyen la Historia que se enseña. Esto hace que nos preguntemos: ¿Qué características tiene la historia que se encuentra en los manuales? y ¿Cuál es el tipo de Historia que se pretende enseñar y dar a conocer?

Partiendo de estos interrogantes, el objetivo de esta ponencia es analizar los manuales de Historia de escuela secundaria para comprobar si existe una renovación en el tratamiento de los contenidos o si persiste un tipo de abordaje más tradicional o fundacional, basado en lo anecdótico, el acontecimiento y un relato homogeneizador. En vinculación a con esto, retomamos lo planteado por Gloria Solé en el texto de Miralles y Gómez, que considera que los libros de texto son “mediadores entre los programas, escuelas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos educativos y diferentes perspectivas de enseñanza” reflejando así las representaciones sociales de un contexto dado, y que “fomentan la construcción de identidades sociales y políticas” (2017: 20). Dicho esto, analizaremos los contenidos de manuales de Historia en el período 1998-2017 que estuvo signado por la sanción y vigencia de las dos leyes educativas que contextualizan nuestra investigación: la Ley Federal de Educación del año 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006.

Por motivos de espacio, dada la limitación de páginas, centraremos el análisis en el proceso de “descubrimiento y conquista de América”, dividiendo el estudio en dos grandes temas: los primeros contactos registrados entre europeos y americanos (en 1492) y las consecuencias posteriores e inmediatas de este encuentro con el consiguiente proceso de “conquista”. A partir de esta selección, abordaremos aspectos transversales que consideramos necesarios para ir construyendo nuestra respuesta acerca de que Historia se enseña en estos libros. Algunos de los ejes que consideraremos son: las concepciones y las denominaciones utilizadas para esos procesos; los actores y sus roles; el lugar y la extensión del tema; las imágenes, documentos y actividades incorporadas para acompañar los textos; y el tipo de relato (descriptiva, militar, política, social, entre otros).

Para el análisis tomaremos un total de ocho manuales de Historia y Ciencias Sociales, que se editaron en nuestro país entre los años 1998 y 2015 de diferentes editoriales (SM, Santillana, Tinta Fresca, A-Z y Estrada). Cuatro de ellos pertenecen al periodo de vigencia de la Ley Federal de Educación de 1993 y otros cuatro al periodo que le sigue a la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006.

El “descubrimiento”

En el marco de la llegada de Colón a América, se observa en los manuales diferentes denominaciones para los pueblos americanos.² En todos los que consultamos se hace un uso indistinto de los términos “aborigen”, “indio”, “indígena” y “pueblos originarios” como si fueran sinónimos, cuando entendemos que son distintos, con cargas semánticas diferentes. El uso del vocablo “pueblos originarios” se encuentra en pocas de las Editoriales que tomamos y es interesante destacar que lo hallamos en un manual (Campos *et al.*, 2005: 139) anterior a la LEN de 2006³ que contiene como uno de los aspectos innovadores la incorporación de dicha acepción (en el artículo 54 del capítulo XI).

Hay que destacar, además, que el manual editado por Tinta Fresca en 2007 comienza su capítulo denominado “Los pueblos originarios de América” explicando que “...se denomina pueblos originarios —o indígenas o aborígenes— a aquellos que vivían en América cuando llegaron los europeos, a fines del siglo XV, y emprendieron la conquista y colonización de estas tierras” (Bruno *et al.*, 2007: 32); siendo el único en exponer el uso que dará a los términos, dando cuenta de su visión y la problematización que trae aparejada la multiplicidad de formas de denominación.

La terminología utilizada por dicho texto para el momento histórico de la llegada española a América posee algunas variaciones. Se lo menciona generalmente como “La llegada de los españoles a América” (Bruno *et al.*, 2007: 23) y una vez como “El Encuentro de dos mundos”. Esta última expresión, es simplista ya que reconoce en esta empresa la posibilidad de contacto entre sociedades aisladas, homogeneizando el espectro cultural involucrado en el proceso. Es una forma de plantear que estas dos grandes sociedades estaban en igualdad de condiciones ocultando el impacto que tuvo para ambas y las relaciones asimétricas que se dieron. Parafraseando a Novaro, creemos que estas comparaciones ocultan el potencial crítico que trae consigo el poder relativizar la cultura occidental (1999: 310). En algunos casos se hace más explícita la lógica eurocentrista, ya que son ellos quienes descubren o llegan al continente, por ejemplo, cuando titulan “los europeos descubren y conquistan América” (Celotto *et al.*, 2010: 66).

En cuanto a los actores involucrados en el proceso solo se destacan Colón y los Reyes Católicos, omitiéndose a los pueblos americanos: “los navegantes avistaron tierras en

² Se utilizará pueblos americanos o nativos para llamar a las poblaciones del continente en este trabajo.

³ Se utilizará en adelante esta abreviatura para referirnos a la Ley Nacional de Educación de 2006.

Guanahaní (islas Bahamas) y luego tocaron Cuba y Santo Domingo” (Valle y Rasnosky, 1998: 150) o “Colón se encontró con la isla” (Campos *et al.*, 2005: 130), pero no se menciona pobladores o sociedades en América. Solo se los nombra cuando se dice que, al no encontrar riquezas, los expedicionarios se repartieron la tierra y sus nativos, a quienes obligaron a pagar tributo. Siguiendo a Artieda y Ramírez (2005: 369), podemos ver como se objetiviza al nativo tratándolo como una mera mercancía.

Analizamos también aquellos elementos que acompañan la parte textual más densa, como las imágenes, los documentos, las actividades y los recortes incorporados para agregar información. Sobre las primeras, vemos representaciones tradicionales que se repiten en varios manuales, como el grabado de Theodor de Bry “La llegada de Colón a América” (1599) o el mapa histórico que reconstruye los cuatro viajes realizados por Colón a la región conocida hoy como Centroamérica. Vemos que el grabado se repite para comenzar a desarrollar el tema del “encuentro”, funcionando como ilustración del hecho, con un epígrafe que lo menciona. Un caso distinto es Tinta Fresca (2007) en el cual se incluye debajo un epígrafe extenso y explicativo que, a partir de un extracto del diario de Colón sobre sus verdaderos objetivos de viaje (“oro y especies en abundancia”) analiza la transformación de las relaciones desde este primer encuentro (Bruno *et al.*, 2007: 28). En sí, las imágenes que aparecen son de los protagonistas, de los recorridos que realizaron y de las divisiones territoriales según los tratados. En cuanto a los documentos, se incluyen testimonios y cartas de la época, como extractos del diario de Colón y de Pigafetta (Campos *et al.*, 2005: 130), los cuales describen sus impresiones sobre los pueblos americanos. También se incorporan en algunos manuales, escritos de la época en torno a las discusiones contemporáneas, como la naturaleza de los indígenas o el trato que éstos merecían, pero se ubican apartados del resto, sin consignas o preguntas que guíen el análisis de los mismos.

En cuanto a las actividades, excepto el manual coordinado por Mora (2015), que solo posee actividades integradoras al final, los demás incorporan en todas sus páginas algunas preguntas guías, aunque son en su mayoría memorísticas y repetitivas, apuntando a señalar nombres, fechas y causas puntuales.

Como síntesis, consideramos que ninguno de estos recursos se encuentran vinculados con los textos históricos, con lo cual podemos decir que no aportan información a la ofrecida por ellos. Están aislados, complementando espacio o “decorando”.

La “conquista”

En el tratamiento de la “conquista”, vemos un uso casi idéntico de los términos para referir a los pueblos americanos como en el “descubrimiento”. Se caracteriza a las poblaciones nativas como sociedades “precolombinas” o también “complejas”, esta última problematizada, dado que no las plantea como “estadios de mayor civilización” sino como más desarrolladas pero no por ello mejores. Algunos manuales presentan a las poblaciones originarias con sus nombres y matices particulares posibilitando una comparación mejor (Novaro, 1999: 309) a partir de las menciones de las mismas: “La Patagonia estaba poblada por los Tehuelches. Eran nómadas y se trasladaban en busca de leña y presas para cazar [...] Tierra del Fuego estaba habitada por dos pueblos, los onas y los yámanas” (Campos *et al.*, 2005: 141). Este último texto resulta paradigmático si tenemos en cuenta lo planteado en la Ley Federal de Educación que propone la superación de todo estereotipo discriminatorio en materiales didácticos y el establecimiento de condiciones que posibiliten la convivencia pluralista de la sociedad (Capítulo I, Artículo 5º, incisos “n” y “r”).

Hallamos también distintas denominaciones que nos hablan del proceso de “conquista y colonización” (Luchilo *et al.*, 2005: 162; Campos *et al.*, 2005: 133; Bruno *et al.*, 2007: 53) o bien “Conquistadores y conquistados” (Canedo *et al.*, 2005: 186) sin aclaración alguna de quiénes son aquellos que “conquistan” y de qué manera lo hacen. Uno de los manuales queda en un punto medio refiriéndose al proceso como “encuentro y conquista de América” (Valle y Rasnosky, 1998: 178), borrando las relaciones asimétricas que se dan al tener el primer contacto. Sumado a esto, observamos que algunos textos adoptan directamente la óptica europea al sostener: “Los españoles conquistan y ocupan América (Morichetti y Pike, 2007: 56) o bien: “La conquista española. El mito del Dios que retorna” (Mora *et al.*, 2015: 88). También se habla de “nuevo y viejo mundo” para referirse a las culturas, destacando, con el uso de cursivas, términos propios de los europeos (Bruno *et al.*, 2007: 55).

En cuanto a los actores y sus roles hay diferentes miradas. En general, la mayoría al igual que con el “descubrimiento”, presentan como actor principal al europeo, como aquel aventurero que viene en busca de riquezas, negándole acción al actor nativo: “Pizarro mandó a llevar a Atahualpa a Cuzco, y allí aprovechando la lucha entre los jefes que apoyaban a uno u otro hermano, ordenó ejecutarlo. Luego de este episodio, muchos incas se sintieron abandonados por sus dioses y dejaron de oponer resistencia a los conquistadores” (Canedo *et al.*, 2005: 186). Desde esta mirada, podemos plantear la visión que nos proponen Artieda y Ramírez como aquella “metáfora de lo arcaico” en tanto se presenta a las sociedades nativas

como objeto de la Historia, con una posición pasiva, degradada y desigual en el relato (2005: 369). Otros, muestran una versión más equilibrada del proceso, porque se les otorga un rol de contribuyentes de ese proceso de dominación o bien se les dan espacios de resistencia, incluso demostrando que luego de la caída formal del imperio, siguieron habiendo focos de oposición a dicha dominación: “La resistencia inca continuó durante varios años; los conquistadores solo lograron reducir la fortaleza de Vilcabamba en 1572” (Luchilo *et al.*, 2005: 167). También se plantean debates respecto a Colón, en los que se trata de problematizar acerca de cuál es el rol en el que más se destacó, si como “conquistador o descubridor” (Valle y Rasnosky, 1998: 183).

Por último, hay posturas respecto a los pueblos originarios como sujetos activos donde el discurso devela las relaciones de poder y permite mostrarlos presentes dentro de la explicación, con actos de resistencia, sus propias organizaciones, sus implicancias en el desarrollo de la “conquista” y también la mutua influencia e impacto en el proceso (Artieda y Ramírez, 2005: 371). En este mismo sentido, podemos señalar algunos otros ejemplos: “Entre los siglos XVI y XVIII la conquista y colonización europea produjo profundos cambios económicos, sociales, políticos, demográficos y culturales en los pueblos americanos. También los países europeos modificaron sus organizaciones internas en función de la ocupación de los nuevos territorios para obtener de ellos el mayor beneficio posible” (Campos *et al.*, 2005: 133). Un aspecto innovador que encontramos solo en dos manuales (Morichetti y Pike 2007: 63; Mora *et al.*, 2015: 96) es la aparición de la mujer, con el agregado de ser una nativa, la Malinche. Destacamos la influencia de la LEN en estos libros, en tanto hay una preocupación por la búsqueda de la igualdad de género (Capítulo II, Artículo 11°, inciso “f”).

En relación con las imágenes, éstas se presentan con descripciones vagas, sin vinculación con los textos y poco problematizadas (Valle y Rasnosky 1998: 178-181; Mora *et al.*, 2015: 80-91). Tomando a Cruder, podemos decir que “queda de manifiesto una utilización del texto imagen donde prevalece lo estético/decorativo por sobre la función epistémica minimizándose, paradójicamente, un cúmulo informativo que el texto imagen aporta poblando las páginas escolares” (2003: 4). Solo pocas imágenes presentan una estrecha relación con el cuerpo del texto, al poder ser explicadas y complejizadas a partir de actividades que les otorgan una función epistémica (Campos *et al.*, 2005: 134-139; Bruno *et al.*, 2007: 52-59).

Algunas de las actividades se presentan como disparadoras para el tratamiento posterior de los temas (Valle y Rasnosky, 1998: 178); otras buscan estimular la construcción del conocimiento histórico al generar producciones personales o reflexiones y compararlos con hechos de actualidad, como ocurre en el manual de la editorial A-Z: “e) Redacten las medidas que

adoptarían para mejorar su situación. Fundamente su opinión” (Mora *et al.*, 2015: 99). Este tipo de consignas es minoritario, ya que la mayoría buscan respuestas textuales, por lo cual no se fomenta un pensamiento crítico ni la creatividad, como se pretende en la LEN (capítulo III, artículo 11º, inciso “t”). Lo memorístico, junto con aquello que tiende hacia la naturalización de los contenidos, queda enclaustrado dentro de lo que Cuesta Fernández llama el “código disciplinar” (1997: 60), en tanto constituye una tradición de larga que puede observarse en dichas consignas. Sin embargo, las actividades finales de cada manual constituyen una excepción dado que presentan un notable contraste con las que se desarrollan en el cuerpo del texto, proponiendo realizar un abordaje reflexivo o poniendo a disposición herramientas para problematizar: “Para elaborar una explicación histórica conviene tener en cuenta las siguientes cuestiones: -Los acontecimientos o sucesos históricos son el resultado de varias causas. -Las causas de un hecho no siempre son sucesos ocurridos inmediatamente antes. A veces algunas causas son muy lejanas en el tiempo...” (Canedo *et al.*, 2005: 191); “[...] b) ¿Qué tipo de interpretación ofrece este historiador? c) ¿En qué se diferencia de otras lecturas de la conquista?” (Morichetti y Pike 2007: 69); “Para analizar una película es muy útil, en primer lugar, elaborar una ficha con toda la información técnica del filme: título, director, año de estreno, actores principales, etc. [...]” (Celotto *et al.*, 2010: 81).

Tanto la naturaleza como el tratamiento de los documentos son variados al igual que los mapas, cronologías, citas de libros y fuentes de distinto tipo. En términos generales, podemos decir que su utilización está en relación con el texto y además se plantean actividades en relación a con éstos. La excepción la constituyen tres manuales (Valle y Rasnosky, 1998; Canedo *et al.*, 2005; Mora *et al.*, 2015) en los cuales se incluyen documentos solo en las actividades finales. Las cronologías son poco frecuentes (Bruno *et al.*, 2007: 53; Valle y Rasnosky 1998: 180) y funcionan como ordenadoras de los hechos, siendo lo más cuestionable la existencia que proponen de un tiempo cristiano, teniendo en cuenta los planteos tanto de la LFE (Título VIII, Capítulo I, Artículo 43º, inciso “b”) como de la LEN (Capítulo II, Artículo 11º, inciso “f”).

Artieda (2004) expone que los discursos escolares comienzan a incorporar la diversidad cultural y la cuestión indígena a partir de ciertas Leyes y Congresos que provocaron un cambio ideológico sobre el tratamiento de estos pueblos. Sin embargo, consideramos que, al menos los manuales seleccionados, carecen de este tipo de incorporaciones y tratamientos, ya que los relatos históricos poseen, en su mayoría, referencias anecdóticas y sucesiones de hechos, puntualizando en datos numéricos o descriptivos innecesarios: “los navegantes avistaron tierras en Guanahaní (islas Bahamas) y luego tocaron Cuba y Santo Domingo” (Valle y Rasnosky,

1998: 150); “El 12 de octubre, un miembro de su tripulación avistó tierra y Colon desembarcó en la costa de una isla ubicada en el mar Caribe, tomó posesión del territorio en nombre de los reyes... (Canedo *et al.*, 2005: 184); “...el 12 de octubre las naves tocaron territorio americano, aunque Colon jamás lo supo” (Bruno *et al.*, 2007: 23). Solo Santillana (Morichetti y Pike 2007: 57), desarrolla un relato de proceso histórico que señala las influencias y relaciones entre los hechos que van a configurar consecuencias en diferentes plazos. En general, la forma de abordar los acontecimientos carece de tratamiento historiográfico o de problematización, tal vez aludiendo a un intento de objetivación o, como menciona Cruder, ya que los manuales son considerados elementos legítimos y verdaderos, tal vez se piense que no deben aportar las fuentes de donde obtienen la información o las “huellas” de lo trabajado por sus autores (2003: 2).

Refiriendo al tipo de relato que desarrolla cada manual, podemos observar un predominio de la explicación economicista en siete de los manuales seleccionados. Si bien el tratamiento del tema varía, el factor conducente del proceso y la motivación principal es recurrentemente la necesidad de riquezas y la ambición de conquistadores (Valle y Rasnosky, 1998: 179-180; Luchilo *et al.*, 2005: 172; Canedo *et al.*, 2005: 186; Bruno *et al.*, 2007: 54 y 58; Morichetti y Pike, 2007: 59-66; Celotto *et al.*, 2010: 74; Mora *et al.*, 2015: 87). En consecuencia, si bien algunos incorporan otros aspectos, como el religioso, lo que podemos señalar es que los libros escolares se apoyan en una mirada española, como plantea Novaro porque “con la conquista la historia se cuenta generalmente desde España, se piensa desde sus propósitos y se habla desde sus intenciones [...]” (1999: 302), ya que el móvil económico y también el militar son fundamentales. Una variante a esta perspectiva es la edición de Tinta Fresca del año 2005, que presenta una complejización de las sociedades americanas desde diversos abordajes (como el económico, el cultural y el político) para mostrar la manera en que esa organización influye en el proceso de conquista de manera decisiva (Campos *et al.*, 2005: 142-143).

El primer contacto entre españoles y americanos, se trata, en los manuales, luego de alguna introducción o desarrollo sobre estos pueblos. No hay excepción al respecto y solo varía el desarrollo que se hace de las sociedades y que, generalmente, es descriptivo. Para la “conquista” se dedican muchas más páginas en comparación y se abordan las diferentes estrategias utilizadas. Por lo tanto, el peso histórico es mayor en este último tema.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los propósitos planteados en la ponencia, pudimos observar como en la mayoría de los manuales hay una pervivencia del tratamiento tradicional, ya sea desde las denominaciones utilizadas, el rol que se otorga a los actores en el que solo en pocos casos vimos que los nativos tuvieron un papel activo. Lo mismo sucede en las imágenes y actividades, que están basadas en una lógica europea, como el relato, con predominio en los hechos y en las explicaciones economicistas y militares, y tendientes a favorecer la repetición y a la memorización en el caso de las consignas. Aunque reconocemos ciertos aspectos innovadores, consideramos que éstos no favorecen los análisis críticos ni la problematización de los procesos históricos.

En líneas generales, si bien hemos encontrado en algunos textos ciertos elementos que parecen responder a iniciativas la LFE y la LEN y que fuimos señalando en el desarrollo del trabajo, no hemos podido concluir que haya habido un impacto de cada una en los manuales editados durante sus respectivos años de vigencia. Nos interesa destacar la importancia de utilizar los manuales escolares como fuentes para investigar qué Historia pretenden enseñar en las aulas y que miradas historiográficas ofrecen de los acontecimientos, de los procesos y de los actores. De esta manera podremos analizar las relaciones que establecen entre la Historia, la Historiografía y la enseñanza de la Historia.

Por último, queremos señalar que entre sus limitaciones encontramos la ausencia de la problematización y del análisis crítico, que son producto, según creemos, de una concepción de manual como recorte legítimo de una Historia verdadera y homogeneizadora.

Bibliográficas

- Artieda T. (2004), “Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco”, Argentina, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 33-52.
- Artieda, T. y Ramírez, I. (2005), “Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de ‘reivindicar la diversidad’”, en: *Cuadernos de Educación*, n.º 4, pp. 365-379.

- Batallán, G. y Campanini, S. (2007), “El ‘respeto a la diversidad’ en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en: *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 159-174.
- Bruno P. et al. (2007), *Historia 2 ES*, 1º edición, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Canedo, M. et al. (2005), *Cronos 8. Ciencias Sociales: E.G.B. 3* - 1º edición, 2º reimpresión, Buenos Aires, Ediciones SM.
- Celotto, A. et al. (2010), *Historia: las sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del siglo XIX*, 1º edición, Buenos Aires, Santillana.
- Cruder, G. (2003), “La imagen de los otros: ¿quiénes son los indígenas que habitan los libros escolares argentinos? (Informe acerca de un estudio exploratorio)”, en: *VII Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica visual. Ver y saber. Memoria, acción y proyección, 10 al 14 de diciembre*, México, pp. 1-7.
- Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Luchilo, L. et al. (2005), *Ciencias Sociales 8-Serie Entender EGB 3*, 1º edición, Buenos Aires, Estrada.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017), “Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, en: *Historia y Memoria de la educación*, n.º 6, pp. 9-28.
- Mora, C. (coord.), Ballesteros, G. et al. (2015), *Historia de dos continentes siglos XIV-XIX: edición especial para el Ministerio de Educación de la Nación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, A-Z editora.
- Morichetti, M., Pyke, J. et al. (2007), *Historia: América Latina y Europa entre los siglos XV y XVIII*, 1º edición, Buenos Aires, Santillana.
- Novaro, G. (1999), “Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”, en: *Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, n.º 18, pp. 297-314.
- Valle, G. y Rasnosky, J. (eds.) (1998), *Ciencias Sociales 8. Geografía-Historia-Formación ética y ciudadana*, 1º edición, Buenos Aires, Santillana.

Por qué estudiar tragedia fragmentaria

Constanza Filócomo¹

We're all dying. Only this remains. Fragments. Undying fragments. Immortal words.
Vikings, temporada 2, episodio 7.

En el trabajo de investigación doctoral que estamos realizando, el objeto de estudio es la locura de los héroes en las obras de Eurípides. En el corpus seleccionado para este análisis, además de las tragedias completas con las que contamos, en las que se presenta la *manía* de un héroe, se encuentra también el corpus fragmentario. Es decir, consideramos todas las tragedias que tratan el objeto de estudio, incluso de las que solo tenemos algunos versos. Estas obras son, para el mito de Alcmeón, *Alcmeón en Psosis* (438 a.C.) y *Alcmeón en Corinto* (407-6 a.C.); y para el de Atamante, *Ino* (416-409 a.C.), *Frixo A* (427-417 a.C.) y *Frixo B* (427-417 a.C.). En el presente trabajo, nos proponemos justificar la presencia de este material en nuestro plan de tesis doctoral, explicando la significatividad de su estudio.

Para eso, nos referiremos en primer lugar a la relevancia del corpus fragmentario en general; luego, expondremos la metodología que se suele llevar a cabo; en el punto 3, mencionaremos algunas de las dificultades sustanciales que plantea el trabajo con fragmentos; y por último, señalaremos la importancia que adquieren los versos de las obras mencionadas en el anterior párrafo para el desarrollo de nuestra investigación, sin dejar de reconocer los problemas implicados en el estudio de estas obras en particular.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: constanzafilocomo@gmail.com.

1. Utilidad

Para empezar, hay que tener en cuenta a qué nos referimos cuando hablamos de “tragedia griega”. Solemos reducir la mirada a las obras que nos han llegado completas, y plantear nuestras hipótesis en base a ellas, lo que hace que las investigaciones sean siempre parciales y poco certeras. Si nos referimos al s. V a.C. y tenemos en cuenta que todos los años a lo largo de este siglo se llevaba a cabo un concurso dramático, en el que tres poetas ponían en escena tres tragedias y un drama satírico, vemos que había doce obras por año. Y aquí solo estamos contando una sola de las festividades griegas, las Dionisas Urbanas, por lo que deberíamos añadir las piezas que se daban en otro contexto.² Sumado a esto, no podemos olvidar que la tragedia sobrepasa el s. V y las producciones de las tres grandes figuras que conocemos: Esquilo, Sófocles y Eurípides.³ En efecto, en cuanto a los autores, sabemos de 200 que pueden encuadrarse perfectamente en la historia, de otros 16 de época incierta, y de unos 40 dudosos (Lucas, 1990: 42).

Con esto, resulta evidente que contamos con una exigua parte de lo que significó este género para los antiguos griegos. Ser conscientes de esta complejidad es el primer paso para poner en discusión nuestros supuestos y para acercarnos al objeto de estudio de un modo más real. Desde este punto de partida, pierde sentido el interrogante del título del presente trabajo, puesto que lo que deberíamos preguntarnos entonces es: si contamos con algo más de material además de las obras que han sobrevivido completas hasta nuestros días, por mínimo que este sea, ¿por qué no estudiarlo?

De todos modos, la existencia de muchos más autores y obras de los que conocemos no es la única razón por la que se justifica la inclusión de los fragmentos en los estudios sobre tragedia. Los fundamentos por los que este material resulta ‘útil’ son resumidos oportunamente por Lucas (1990: 39-40) de esta manera: a) como se ha explicado, nos permite obtener una visión real de la envergadura que tuvo la tragedia en la cultura griega; b) podemos encontrar nuevos puntos de contacto con la literatura posterior, ya que la tragedia tuvo gran incidencia en ella; c) observaremos nuevas maneras de relacionarse el mito con el género en cuestión; d) podremos estudiar con más conocimiento las artes plásticas, dado que la tragedia

² Por ejemplificar con el autor que nos ocupa, Eurípides había escrito cerca de noventa obras, de las que hoy solo podemos leer 17.

³ Téspis, considerado el primer dramaturgo, tuvo su primera victoria ca. 534 a. C. y el género siguió desarrollándose incluso después de Eurípides.

tuvo un gran influjo en ellas, sobre todo en la cerámica; e) podremos reconocer puntos en común con la tragedia latina.

Visto así, resulta innegable que no podemos ignorar los fragmentos y que estos tienen mucho más para decirnos de lo que parece a simple vista. Sobre todo, teniendo en cuenta el gran caudal de textos que no nos han llegado completos y considerando que estos formaban parte esencial de la vida de los griegos, parece más que atinado empezar a tener en cuenta esta parte de la literatura, casi desconocida para nosotros pero ciertamente tan importante para los griegos como el renombrado *Edipo Rey* o la controversial *Medea*.

En efecto, si bien a lo largo de la historia del estudio de la tragedia griega los fragmentos no han resultado relevantes para la crítica, en los últimos años la valoración de ellos ha cambiado. Actualmente el corpus fragmentario constituye un campo fértil de investigación, como muestran recientes publicaciones y ediciones que lo incluyen. Los descubrimientos papiráceos del s. XIX tuvieron mucho que ver con este renovado interés.⁴ La primera vez que se reunieron los fragmentos de manera autónoma fue en 1856, edición a cargo de Nauck, la que fue reeditada por Snell en 1964. Pero fue en la segunda mitad del siglo XX que diversos estudiosos coincidieron en el intento de sistematizar, agrupar y analizar el corpus, incorporando todo lo que los nuevos descubrimientos habían sacado a luz (lo que naturalmente condujo a la renumeración o re-ubicación de los fragmentos), e iluminando su interpretación con las nuevas disciplinas y tecnologías surgidas en este período (como la papirología). Para nuestra investigación sobre los textos euripideos, sigo la edición de Kannicht (2004), la que conforma el quinto y último volumen de la que es la publicación más actual y completa de los fragmentos trágicos (*Tragicorum Graecorum Fragmenta*), a cargo de Snell, Radt y Kannicht (1971-2004). Consulto también y hago referencia a ellas cuando es necesario, las ediciones más recientes de Collard & Cropp (2008) y Jouan y Van Looy (2002).⁵

2. Metodología

Ahora bien, a la hora de comenzar a analizar estos fragmentos, surge una inquietud esencial. ¿Cómo estudiarlos? ¿Qué hacer con una obra (tragedia, en nuestro caso) de la que solo tenemos frases o palabras sueltas que frecuentemente no llegan a la decena de versos?

⁴ En especial, para los estudiosos de Eurípides ya que, como señala Parsons (1982: 188), las hipótesis de las obras euripideas eran de regular e importante circulación.

⁵ Para una historia de las ediciones de los fragmentos trágicos, ver Harvey (2005).

Hacemos aquí un conciso resumen de los pasos a seguir. En primer lugar, debemos ocuparnos de la obra, o lo que tengamos de ella: es necesario reunir todas las ediciones y traducir los fragmentos. Luego, para comprender el contexto, recurrimos a las fuentes mitográficas, como pueden ser las fuentes literarias (comedias, dramas que traten el mito), escolios o recursos modernos como el *LIMC*. Un relevamiento de las fuentes iconográficas es importante, sobre todo si tenemos la fecha aproximada de las mismas, para saber qué representaciones del mito se hicieron antes y después de la presentación de la pieza. Por último, nos debemos ocupar de la reconstrucción de la obra. Con esto, me refiero simplemente a delinear, en la medida de lo posible, la estructura del drama, el argumento general, los aspectos performativos que se pudieran dilucidar, y la composición del coro (lo que es difícil, salvo que aparezcan alusiones en el texto conservado).⁶ Vale esta aclaración ya que, debido a los pocos recursos que tenemos, son pocas las obras de las que se puede suponer qué está diciendo el texto. En este sentido, es casi en vano el estudio de los fragmentos con el mero fin de hacer conjeturas sobre la performance y desarrollo de la tragedia; pero sí es válido para confirmar o poner en tela de juicio las hipótesis que tenemos de este género.

En síntesis, los pasos a seguir para trabajar con el corpus fragmentario son: 1) consultar todas las ediciones y traducir el corpus; 2) reunir todas las evidencias; 3) reconstruir la pieza, o lo que se pueda de ella. En cuanto a las evidencias (2), Cropp (2005) señala cinco tipos: fragmentos de las tragedias; fragmentos de transmisión indirecta (como comentarios, citas, antologías, gramáticas, manuales); sumarios relativos al contenido de las obras (hipótesis); tragedias latinas que reproducen el modelo griego; representaciones en iconografía, mosaicos, pinturas, esculturas. Cada uno de los materiales representa una puerta abierta a la obra, pero al mismo tiempo un problema, por lo que explicaremos en el siguiente apartado.

3. Problemas

Si el trabajo con textos antiguos en general tiene en sí mismo sus propias dificultades, mayores problemas nos presentan aquellos que fueron pensados para ser puestos en escena, ya que solo

⁶ Quisiéramos destacar que el seminario de postgrado “Un corpus olvidado: los desafíos de la tragedia (eurípidea) fragmentaria”, dictado por la Dra. Lidia Gambon, nos ha permitido conocer la metodología para trabajar con el *corpus* fragmentario, así como también nos ha facilitado las herramientas necesarias para el mismo.

contamos con el texto y debemos reponer su contexto performativo. En nuestro trabajo, a estas complejidades propias del género dramático, se suman las que conlleva el estudio de un corpus fragmentario tan exiguo como el que pretendemos analizar.

Una de las dificultades metodológicas, aunque no es la mayor pero sí quizás la primera con que nos encontramos, es la escasa bibliografía sobre este tema, la que resulta llamativa dada la gran cantidad de fragmentos con los que contamos. En general, son pocas, cuando no ninguna, las hipótesis que podemos cotejar al momento de estudiar una determinada tragedia fragmentaria, aunque es justo reiterar que en los últimos años se ha profundizado el interés en este corpus.

Al hablar de las dificultades que implica el estudio de fragmentos, no podemos olvidar la posibilidad de que siempre puedan descubrirse nuevos papiros, lo que significa simultáneamente una esperanza y un riesgo. Esperanza, lógicamente, de conocer más sobre aquellas tragedias de las que sabemos muy poco o nada. Un riesgo, porque esto lleva lógicamente a que nuestras hipótesis puedan ser refutadas a partir de un nuevo descubrimiento. Ser conscientes de esto, lejos de conducirnos a la frustración o desidia, debe llevarnos a ser extremadamente cautos.

Lens Tuero (1980), al presentar los materiales con los que contamos para la reconstrucción de las tragedias perdidas, exhibe también los problemas inherentes a cada uno de ellos, que expondré muy sucintamente a continuación. En cuanto a los fragmentos de transmisión indirecta, señala: a) gran parte de estos fueron transmitidos en obras no precisamente literarias, por lo que las intenciones del texto pueden modificar lo que entendemos del fragmento en cuestión; b) frecuentemente, estos textos han sufrido grandes cambios a lo largo de la transmisión de la obra;⁷ c) en el caso de las citas, se dan generalmente descontextualizadas y con un propósito muy distinto al que tenía en el texto original; d) las alusiones tienen un alto grado de imprecisión. Un caso aparte son las hipótesis, que suelen tener errores o alteraciones en el orden de sucesión, pero que aun así constituyen un valioso material ya que es un documento que narra el argumento de la obra (a veces también con juicios de valor, además de los datos objetivos) desde la misma antigüedad. Por su parte, los fragmentos papiráceos, los que adquieren una innegable importancia frente a los breves y problemáticos fragmentos

⁷ En efecto, como señala Lens Tuero (1980: 97-98), gran parte de los estudios sobre el *corpus* fragmentario se ha centrado en remediar estas corrupciones, empresa casi imposible en ocasiones, y en nuestro caso, irrealizable por no contar con los *instrumenta* y formación necesarios.

de transmisión indirecta, plantean otro tipo de inconvenientes: a) se trata de textos muy deteriorados; b) muy pocas veces el papiro revela el autor y la obra a la que pertenece.⁸

Es necesario poner sobre la mesa todos estos materiales con los que contamos, sin considerar de antemano que los datos aportados son verdaderos. Por el contrario, en principio debemos dudar de todos ellos y examinar, a partir de coincidencias o complementariedades, cuáles parecen legítimos. Es verdad que todo trabajo con fragmentos está destinado a ser hipotético; e incluso cuando podemos hacer alguna afirmación con certeza, esta puede ser refutada en un futuro. Aun así, hay ciertas conclusiones que pueden realmente influir en nuestro entendimiento sobre el género o determinado autor o tema, como veremos más adelante, ejemplificando con las tragedias que analizamos en nuestra investigación.

4. Corpus seleccionado: significatividad y problemas

Creemos haber justificado, al inicio del trabajo, la necesidad de incluir el corpus fragmentario a los estudios sobre tragedia, habiendo dado razones por las que este trabajo cobra sentido y relevancia. Ahora bien, refiriéndonos específicamente a la investigación doctoral que estamos llevando a cabo, además de las líneas generales que hemos esbozado sobre la significatividad de la inclusión de este corpus, se debe tener en cuenta el aporte del estudio de las tragedias perdidas a nuestro objeto de estudio en particular, la locura de los héroes euripideos.

Como se ha adelantado al inicio del trabajo, las piezas fragmentarias incluidas al corpus del plan de tesis son, para el mito de Alcmeón, *Alcmeón en Psofis* y *Alcmeón en Corinto*; y para el de Atamante, *Ino*, *Frixo A* y *Frixo B*. A continuación, nos dedicamos a demostrar la significatividad de este corpus a nuestra investigación en particular y algunos de los problemas con los que me encontré al trabajar específicamente estas obras. Con la intención de ejemplificar estas cuestiones en un estudio determinado, nos remitiremos solo a las obras que tratan el mito de Alcmeón, por una cuestión de espacio y por ser este el corpus que mayormente hemos trabajado hasta el momento.

⁸ Hay quienes han asignado tragedias perdidas a determinado autor así como también ciertos fragmentos a una obra, sin contar con evidencias que respalden tal elección (cf. Lens Tuero, 1980: 102-103). Fue Nauck quien estableció una diferenciación entre aquellos fragmentos que pueden ser asignados con seguridad a cierta obra o autor y aquellos otros inciertos.

4.1. Alcmeón

Para esta investigación, el análisis de las tragedias fragmentarias que tratan el mito de Alcmeón, *Alcmeón en Psófis* y *Alcmeón en Corinto*, adquiere una relevancia indiscutible en tanto existe la posibilidad de que en alguna de las dos obras se haya representado una escena de locura. En tal caso, estaríamos probablemente ante la primera puesta en escena eurípidea de esta enfermedad. Las tragedias conservadas que anteriormente habían tratado el tema fueron *Prometeo Encadenado* (525-456 a.C.) y *Las Coéforas* (458 a.C.) de Esquilo, y *Áyax* (c. 450 a. C.) de Sófocles.⁹ En cuanto a las tragedias de Eurípides, es *Orestes* (408 a.C.) el primer caso de las obras conservadas que presenta a un personaje estando enfermo y describiendo sus propias alucinaciones. Por eso, tal como indica Medda (2001: 62-73), conocer si en *Alcmeón en Psófide* hubo una escena de locura tendría gran significación en tanto contaríamos con un gran precedente para la locura representada en *Orestes*.

Para este análisis, hemos intentado resumir las posibles estructuras de ambas obras, pero lo cierto es que poco puede decirse con certeza, debido a que solo contamos con escasísimos versos y ni siquiera podemos estar seguros de los personajes que interactuaban como tampoco tenemos la certeza de a cuál de los dos *Alcmeón* pertenecen algunos de los fragmentos. Como ya hemos mencionado, estas dificultades hacen que lo primordial para nosotros no sea tanto la reconstrucción de la obra como el aporte cualitativo que esta puede brindarnos. Por esto, nuestra intención fue simplemente aproximarme a la *manía* de Alcmeón desde los fragmentos que nos han llegado de este dramaturgo. Para esto, además de los pocos versos conservados, sirvieron para nuestro propósito testimonios de autores antiguos (Apolodoro, Pausanias y Taciano), escolios, y obras dramáticas posteriores a la tragedia eurípidea,¹⁰ así como también algunas urnas etruscas de Volterra, posteriores a las representaciones.

En esta investigación, hay dos primeros problemas con los que nos encontramos. Por un lado, pese a la gran popularidad de la que gozaba Alcmeón entre los griegos, casi nada de todo lo referente a él ha sobrevivido al paso del tiempo. Por otro, y esto es inherente al trabajo de

⁹ Tanto Ío como Orestes, en cada una de las primeras obras mencionadas, describen su estado haciendo referencia a las alucinaciones y síntomas, mientras que Áyax, en la tragedia sofoclea, se presenta cuando ya ha cesado su enfermedad impuesta por Atenea.

¹⁰ Entre ellas, *Alcimeo* de Ennio. Al trabajar con tragedia griega fragmentaria, es importante tener en cuenta la tragedia latina ya que, sobre todo en la primera época, los dramaturgos latinos usaban como fuente de inspiración a sus antecesores griegos y “dispusieron de un repertorio mucho más amplio que el que desgraciadamente ha llegado hasta nosotros” (Lucas, 1990: 40).

texto fragmentario, de las dos tragedias que tratan el mito se conservan tan solo quince versos en total, de los cuales algunos resultan problemáticos. Por ejemplo, el fr. 82 K, que alude al castigo que el dios impone por una mancha, probablemente por un crimen, es decir, que podrían referirse a la locura o al castigo de ella, presenta un problema de traducción, a partir del cual no podemos definir a cuál de las dos obras pertenece.¹¹

Las representaciones iconográficas constituyen una fuente importante ya que nos permiten comparar las versiones anteriores al tratamiento eurípideo con aquellas posteriores. Sin embargo, estas también presentan sus propios problemas. Tal es el caso de la imagen 4 de la entrada ‘Alkmaion’ del *LIMC* (1981: 410) (Florencia, Mus. Arch. 5741), que muestra una de las urnas de Volterra (s. II-I a. C.) en la que el atacante tiene la cabeza cubierta con un manto y está coronado con hojas de laureles, pero no hay acuerdo sobre lo que significaría el manto que lo cubre ni la corona de laureles, lo que resulta central para definir el momento del matricidio (antes o después de la expedición de los Epígonos).¹²

Se han mencionado estos problemas para ejemplificar muy brevemente el tipo de dificultades con los que nos encontramos, sea frente al texto fragmentario o frente a fuentes externas.

El estudio que llevamos a cabo de las dos tragedias fragmentarias que tratan el mito de Alcmeón se basó en tres problemas relacionados con la locura de este héroe, los que jugarían un rol importante a la hora de definir el tratamiento eurípideo. Si bien no todos ellos son resolubles, hemos llegado a algunas conclusiones, siempre hipotéticas (unas más que otras). La más importante quizás tenga que ver con la posibilidad de que efectivamente haya existido una escena en la que el héroe se mostraba sometido a su locura, aunque no sabemos en cuál de las dos tragedias sucedería.

¹¹ τὰ τῶν τεκόντων ὡς μετέρχεται θεὸς μιάσματα (E. fr. 82 K), “Un dios castiga la mancha de (contra) los padres”. Nos encontramos ante un importante problema de traducción. Si entendemos el genitivo como “de los padres”, el fragmento pertenecería a *Alcmeón en Corinto*; en cambio, si escogemos “contra los padres” entonces lo ubicaríamos en *Alcmeón en Psofis*. Mientras que Schadewaldt consideró que estas eran palabras de Fegeo a Alcmeón en el primer episodio de *Alcmeón en Psofis*, Welcker atribuyó el fragmento a *Alcmeón en Corinto* y asignó los versos a Tisífone (Jouan & Van Looy, 2002: 96-98). Las ediciones consultadas ubican este fragmento entre los *Fragmentum Incertum*.

¹² El hecho de cubrirse podría deberse, como sugiere García Gual (1991, 2014), a que el hombre actúa como un sacerdote que sacrifica a una víctima, pero no deberíamos descartar la posibilidad de que haya irrumpido, en mitad de la noche, el sueño de la mujer, pretendiendo esconder su rostro. Por otro lado, si bien la corona de laureles podría aludir a Apolo (y la aceptación a este respecto de la relación con la venganza), también es posible que refiera a la victoria en Tebas. Si esto fuera así, el matricidio sería lógicamente posterior a la expedición con los Epígonos.

Es evidente que, además de no ser un trabajo fácil, tampoco conduce a conocimientos en un todo certeros. Varios especialistas han hecho uso de la metáfora de un naufragio para referirse al estudio de los fragmentos que conservamos de la Antigüedad, al expresar que el investigador debe acopiar las tristes reliquias de maderas diseminadas después de un penoso naufragio. Esta imagen resulta atinada, sobre todo porque reunir esos pedazos, sean maderas o versos, es una tarea no solo ardua sino también insuficiente, en algunos casos decepcionante. Pero también es cierto que gracias al descubrimiento de esos trozos sobrevivientes, sabemos que ellos fueron parte de algo más grande, que existió con plenitud e integridad en algún tiempo pasado. Y la labor de tratar de conocer aquello que fue más grande y pleno puede dar nuevos resultados que actualizan nuestros conceptos. Resultados, por supuesto, hipotéticos, parciales, dudosos, terrenos a los que ya están acostumbrados quienes estudian la Antigüedad.

Bibliografía (ediciones)

- Collard, C. y Cropp, M. J. (eds.) (2008), *Euripides: Fragments*, VII.1, *Aegeus-Meleager*, LCL. Cambridge - MA.
- Jouan, F. y Van Looy, H. (eds.) (2002), *Euripide. Tragédies. Fragments*. T VIII (1ere- partie), Paris.
- Kannicht, R. (ed.) (2004), *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, vol. 5, Göttingen.
- Medda, E. (2011), *Euripide. Oreste*, Milano.
- Nauck, A. (1964 [1856]), *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, with Supplementum by B. Snell, Hildesheim.

Bibliografía referenciada

- Cropp, M. (2005), “Lost Tragedy: A Survey”, en: Gregory, J. (ed.), *A Companion to Greek Tragedy*, London, Blackwell, pp. 271-292.
- García Gual, C. (1991), “Tradición mítica y versiones trágicas: la venganza de Alcmeón”, en: *Analecta Malacitana*, n.º 14, pp. 5-18.
- García Gual, C. (2014), *La venganza de Alcmeón. Un mito olvidado*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Harvey, D. (2005), “Tragic Thrausmatology”, en: McHardy, F.; Robson, J. y Harvey, D. (eds.), *Lost Dramas of Classical Athens. Greek Tragic Fragments*, Exeter, Exeter Press, pp. 21-48.

Krauskopf, I. (1981), “Alkmaion”, en: *LIMC*, n.º I, pp. 546-552.

Lucas, J. M. (1990), “La tragedia griega. Una valoración de conjunto”, en: *Epos*, n.º 6, pp. 37-49.

Lens Tuero, J. (1980), “La reconstrucción de tragedias griegas perdidas. I: Los materiales”, en: *Sodalitas*, n.º 1, pp. 85-112.

Parsons, P. (1982), “Facts from Fragments”, en: *Greece & Rome*, vol. 29, n.º 2, pp. 184-195

Estrategias visuales del poder real mesopotámico: la intención comunicativa de la estatuaria de Gudea de Lagash

Stella Maris Viviana Gómez¹

1. La representación del poder y el poder de la representación

Las organizaciones estatales mesopotámicas del III milenio a. C. adquirieron una fundamentación de carácter sagrado al conferirse a la realeza un origen divino y al rey un poder absoluto en el desempeño de un rol sacro, que en ocasiones difuminó el límite entre lo humano y lo trascendente, animando a algunos dinastas al reconocimiento expreso de su esencia divina. Si bien la deificación real fue un recurso ideológico excepcional,² en ciertos momentos históricos del Bronce Antiguo algunos gobernantes hicieron uso de la imagen —enriquecida en muchos casos con el correspondiente texto— para difundir atributos y cualidades que referían visualmente, ante una audiencia de súbditos mayoritariamente iletrada, lo solapado en las inscripciones oficiales: un status que puede precisarse divino.

Reconociendo que toda imagen icónica es un soporte físico de información y una modalidad de comunicación, que en el área geográfica de la antigua cuenca mesopotámica facilitó la difusión de mensajes legitimadores del poder real entre los distintos estamentos sociales con

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: vivig@surlan.com.ar

² La deificación real tuvo lugar durante la última década del reinado de Naram-Sin de Agade (ca. 2254-2218 a. C.); con posterioridad, a partir de Shulgi (ca. 2094-2047 a. C.), y durante más de sesenta años, fue retomada por los soberanos de la III dinastía de Ur, para finalmente desvanecerse durante el período de Isin-Larsa.

escasa o ninguna posibilidad de acceso a la lecto-escritura, el propósito de la presente investigación es analizar tres representaciones de bulto redondo legadas por Gudea de Lagash (ca. 2141-2122 a.C.), procedentes de Telloh —antigua Girsu—, en la provincia iraquí de Dhi Qar, y actualmente exhibidas en París, en el Ala Richelieu de la Sala de Antigüedades Orientales del Museo del Louvre, conocidas como *Estatua B (AO 2): Arquitecto con Plano*, *Estatua F (AO 3): Arquitecto con Regla* y *Estatua N (AO 22126): Gudea con Vaso Manante*, con la intención de revelar la significativa utilización de la estatuaria como fuente documental puesto que, en cuanto “texto estético” dotado de valor sónico-simbólico, la lectura de sus distintos niveles de complejidad comunicativa posibilita al historiador orientalista el rescate de una ideología de poder ausente o intencionalmente velada en el registro escrito, caracterizado por un relato empeñado en difundir un ideal de monarca pacífico y piadoso, que ofrendó su propia vida al servicio de los dioses.

2. El programa figurativo de los dinastas mesopotámicos del Bronce Antiguo

2.1. La imagen del Rey: trabajador de la construcción, sumiso y piadoso

A excepción de los soberanos de Acad, cuyo legado iconográfico estuvo destinado a enfatizar el heroísmo del rey, el programa figurativo de las distintas dinastías que florecieron en suelo mesopotámico durante el III milenio, privilegió con frecuencia una imagen real comprometida con la labor edilicia —en sus dominios, en las regiones conquistadas y en el centro legitimador de Nippur—, llegando hasta nosotros numerosas representaciones regias en el acto de construir, restaurar y/o ampliar edificaciones, en su mayor parte de carácter religioso, que testimonian la propagación de un prototipo sumiso y piadoso, abocado a satisfacer las necesidades de los dioses.

Una de las representaciones más significativas del protodinástico sumerio, es la *Placa Votiva de Ur-Nanshe*³ (ca. 2550 a. C.) En el registro superior de la misma, se encuentra representado el *lugal*⁴ de Lagash portando una cesta sobre la cabeza, gesto propio de un albañil/trabajador de la construcción, en la que llevaría arcilla para el moldeado del primer ladrillo o “ladrillo del

³ Relieve de piedra caliza, de 39 cm de altura y 46,5 cm de ancho, procedente de Girsu y actualmente en el Museo de Louvre bajo el número de inventario AO2344.

⁴ Título real por excelencia, literalmente “hombre grande”.

destino” (Graciani García, 2005: 537),⁵ o quizás, transportando dicho ladrillo fundacional —desmoldado con éxito— hacia la zona donde tendría lugar la ceremonia sagrada de edificación, reafirmando la inscripción que acompaña a la imagen el compromiso real en los trabajos de erección templaria en honor a las deidades patronas de la ciudad: Ningirsu y Nanshe. En tanto, en el registro inferior, las imágenes dan cuenta de un banquete ritual, mediante el cual el monarca —acompañado del entorno más íntimo—, sellaba el éxito de su construcción, cuya realización efectiva demandó la adquisición de los mejores materiales —como la madera de Dilmun,⁶ según consta en la inscripción que enriquece la escena—, aunque ello implicase emprender costosas y riesgosas empresas hacia otras geografías.

La placa de Ur Nanshe presenta un orificio en su parte central para su fijación en la pared de un templo o bien para asegurar el clavo de madera al que se unían las puertas del edificio; por ende, este tipo de soporte, la combinación de imagen y texto —dispuestos en ordenados registros— y su ubicación en un espacio sagrado revelan no sólo una finalidad estética y funcional sino fundamentalmente comunicativa: mantener vivo en la memoria colectiva de los súbditos de Lagash el recuerdo y el ejemplo de las devotas empresas reales.

La imagen de un rey que sobresale por su virtud de constructor sumiso y piadoso continuó difundándose durante el período neosumerio. Al observar la denominada *Estela de Ur-Nammu*,⁷ se advierte inmediatamente que el dinasta fundante de la III dinastía de Ur (ca. 2112 a.C.) decidió propagar visualmente una imagen aún más comprometida en la tarea constructora, que reafirmó su perfil de trabajador obediente y devoto, decidido a interactuar y motivar a las cuadrillas de trabajadores, a efectos de llevar adelante una empresa monumental de carácter sagrado: el *Zigurat*. En el segundo de los registros del anverso, el rey de Ur fue representado recibiendo la cuerda y la vara de medir de manos de la divinidad capitalina, Nanna, quien a su vez sujeta una especie de escuadra, elementos todos necesarios para llevar adelante una construcción; en tanto, en el registro siguiente, Ur-Nammu emprende la marcha hacia el lugar donde tendría lugar la edificación, portando sobre uno de sus hombros las herramientas de albañilería -pico, pala, cuerdas y nivel- que un asistente vigila y acomoda para

⁵ Según Graciani García, “el ladrillo simbolizaba la construcción; la propia palabra (*sig* en sumerio) también significaba *edificio* y *ciudad*, e incluso era el nombre del dios de la construcción” (2005: 538).

⁶ Archipiélago Bahrein, en el Golfo Pérsico.

⁷ Monumento conmemorativo de piedra caliza, de 3,20 metros de altura y 1,32 metros de diámetro, reconstruido en base a fragmentos hallados en el *Edublamalh* —ingreso al patio del gran *zigurat*- de la antigua ciudad de Ur. Actualmente se encuentra en el Museo de Arqueología y Antropología de la Universidad de Pennsylvania, catalogada CBS 16676.

que no se dispersen. El rey ya no se limita a la fabricación, traslado y ubicación del ladrillo fundacional, sino que además participa en las distintas actividades del proceso —que culminan con una celebración religiosa musicalizada como expresan los distintos registros del reverso de la estela— incitando a sus súbditos a seguir su ejemplo.

Ahora bien. Tanto Ur-Nammu como sus sucesores, consintieron ser representados portando sobre su cabeza la aludida cesta, acentuando la importancia del ladrillo fundacional, utilizando para ello *Figuras o Clavos Fundacionales*⁸ como soporte.

Dichas figuras/clavos eran ubicadas en los ángulos de los cimientos, más precisamente en los límites de las construcciones sagradas, durante el proceso ritual de fundación templaria. Por ende, cabe la posibilidad de que estas imágenes pudiesen haber sido modeladas para testimoniar el compromiso laboral del rey ante las deidades del mundo inferior, en cuyo ámbito se asentaban los cimientos de la construcción; no obstante, resulta también viable que tuviesen como destinatarios a futuros restauradores, certificando a la posteridad que se habían respetado los pertinentes ritos demandados por una edificación sacra. Sin embargo, hay que tener presente que a partir de Shulgi los soberanos de Ur III se deificaron, por lo que factiblemente dicha concepción de realeza sagrada pudo haber motivado la elección de figuras/clavos como soportes de difusión del tradicional perfil sumiso, evitando contrariar ópticamente la nueva construcción ideológica del poder regio.

2.2. La imagen del Rey: gran arquitecto, “tocado por los dioses”

La historia del período que transcurre entre fines del reinado de Sharkalisharri (ca. 2193 a.C.), último gran dinasta acadio, y el establecimiento del Reino de Ur III, resulta escasamente conocida; en líneas generales se distingue por un débil dominio guti⁹ en la zona norte y central

⁸ Una de las más difundidas es la figura de cobre de Ur-Nammu, de apenas 3,35 cm de altura y 1,35 cm de ancho, procedente del *Ekur*, el templo de Enlil en Nippur —reconstruido por Ur-Nammu según versa en la inscripción de la falda— y actualmente en la Morgan Library & Museum de Nueva York, bajo el número de inventario MLC 2628. Entre los sucesores de Ur-Nammu destaca la figura de Shulgi, de 31,1 cm de alto y 5,6 cm de ancho, hallada en Nippur y expuesta en el Metropolitan Museum of Art de Nueva York, con número de acceso 59.41.1; y también la figura de bronce de Amar-Sin de 22 cm de altura y 2,6 cm de ancho, procedente de Ur y actualmente en el Museo de Louvre, catalogada AO 3142.

⁹ Montañeses que habitaban al este del Tigris, en la zona del Zagros.

de la Baja Mesopotamia, y la recuperación de la propia autonomía por parte de las ciudades sureñas de la Baja Mesopotamia, entre las cuales destacó Lagash bajo el gobierno de Gudea.

Las inscripciones de este soberano, ponen especial énfasis en su labor constructora de templos, “como el Eninnu de Ningirsu, el Etarsirsir de Baba, el templo de Gatumdu, todos ellos en Girsu; el Ebagara de Ningirsu y el templo de Gatumdu en Lagash; el templo de Khendursagga y el nuevo Esitara de Nanshe en Ninna o el Elal-Du del dios Nindara en Kesha” (Lara Peinado, 1996: 24-25), y también en la confección de estatuas, estelas y objetos litúrgicos destinados a los mismos.

Una composición literaria conocida como *Himno al Templo Eninnu*,¹⁰ narra extensa y minuciosamente las distintas etapas transitadas por Gudea en el proceso de construcción e inauguración del edificio más importante del lugar, subrayando que era el propio dios de la ciudad quien tomaba la iniciativa y comunicaba al monarca, a través de una experiencia onírica, las instrucciones pertinentes para llevar a cabo una edificación de carácter sagrado en sus dominios: “El *ensi*¹¹ iba al templo de noche, ofrecía sacrificios y plegarias, y se acostaba a dormir en el recinto sagrado. Allí el dios se le aparecía en una visión nocturna y le impartía sus órdenes” (Levoratti, 1982: 175). Se trataba de un sueño-simbólico,¹² cuyo mensaje enigmático requería una interpretación adicional —por parte de otra deidad—y, finalmente, ser confirmado por un sueño-mensaje.¹³

Referencias al “molde idóneo”, a la elaboración del “ladrillo del destino”¹⁴ y a la “cesta pura” para su transporte hasta el depósito fundacional también están presentes en el *Himno*;

¹⁰ Se trata de los denominados *Cilindros A y B*, de arcilla cocida, con 58 cm de altura y 33 cm de diámetro, con una superficie dividida en columnas que totalizan 800 y 550 líneas respectivamente; su contenido podía ser leído/cantado haciéndolos girar sobre un pivote, pero aún no hay consenso acerca de si fueron dispuestos en forma horizontal o vertical. Procedentes de Girsu y actualmente en el Museo del Louvre, catalogados MNB 1511 y MNB 1512.

¹¹ Traducido como Gobernante, literalmente “artífice del Dios”.

¹² Se ha identificado también como *incubatio* o sueño inducido, distinguiéndose de los sueños comunes, intrascendentes, de simple proyección humana.

¹³ Aquellos en los que expone un mensaje de manera clara e inteligible.

¹⁴ En la columna XVIII del *Cilindro A*, se destaca que consistía en realizar una pasta de arcilla, agua, miel, crema, aceites, perfumes y algunos juncos. Una vez desmoldado, según se informa en la columna XIX, se efectuaban sobre el mismo los correspondientes rituales purificadores que, a través de ceremonias mágicas, se hacían extensivos al resto de los materiales del templo.

constatación arqueológica de lo narrado en los cilindros, es un ladrillo¹⁵ con una inscripción central —de diez líneas escritas en sumerio— en la que el propio Gudea conmemoró la construcción del *Eninnu* de Ningirsu.

Ahora bien. Gudea fue el monarca mesopotámico del III milenio que ha legado el mayor número de estatuas -ascendiendo a una treintena-. Entre las mismas, resultan significativas las denominadas *Estatua B/Arquitecto con Plano* y *Estatua F/Arquitecto con Regla*.

Se trata de dos representaciones acéfalas de bulto redondo, realizadas en diorita,¹⁶ de considerables proporciones y características anatómicas destacadas,¹⁷ enriquecidas con inscripciones cuneiformes.¹⁸ El soberano de Lagash se encuentra sentado, vistiendo una larga túnica que deja al descubierto uno de sus anchos hombros y la musculatura de su brazo, con las manos recogidas bajo el amplio pecho y los pies descalzos, manteniendo sobre su regazo un tablero de dibujo.

En la *Estatua B*, el tablero “reproduce el plano de un complejo arquitectónico con torreones de entrada, hornacinas, contrafuertes y pilastras” (Ascalone, 2006: 106); dicha representación planimétrica está acompañada de un instrumento de dibujo, el estilete, y otro de medida, el escalímetro, elementos que sirven para reafirmar visualmente que se trata de un dibujo técnico-arquitectónico en base a premeditadas proporciones, es decir, una aproximación a la realidad del edificio proyectado. La inscripción sobre la escultura, confirma que dicha planta corresponde al templo *Eninnu*: “(Gudea) hizo que las cosas funcionaran como debieran para su señor Ningirsu, construyó y restauró para él su *Eninnu*” (Edzard, 1997: 32-33).

En la *Estatua F*, el tablero de dibujo se encuentra en blanco, y está acompañado por un estilete y un escalímetro; todos estos elementos estarían refiriendo que Gudea aún no ha tomado la decisión proyectual, pero que se encuentra concibiendo las ideas arquitectónicas iniciales que a posteriori serían prefiguradas primero a través de un boceto y luego mediante

¹⁵ Procedente de Girsu, actualmente se encuentra en el Museo Arqueológico Nacional, inventariada 1973/58/PO/1. La pieza, de 30,50 cm de altura, 30,50 cm de ancho y 6 cm de grosor, llegó a España en 1950 como parte de un lote de antigüedades del Museo de Bagdad.

¹⁶ Material resistente y de gran dificultad técnica debido a su dureza; se la extraía e importaba de Magan —actual Omán—.

¹⁷ *El Arquitecto con Plano*, tiene una altura de 93 cm y una anchura de 41 cm entre los hombros; *El Arquitecto con Regla*, presenta una altura de 86 cm y una anchura de 46 cm entre los hombros.

¹⁸ En la *Estatua B*, la inscripción cubre casi totalmente el vestido —excepto el pecho— y el asiento de Gudea; en la *Estatua F*, la inscripción se ubicó en la parte superior del brazo derecho y en la parte frontal inferior de la túnica.

el dibujo técnico. Según testimonia la inscripción: “para construir la casa de Gatumdu,¹⁹ su señora, (Gudea) no durmió. Gudea, gobernante de Lagash, siendo muy inteligente... dibujó un diseño” (Edzard, 1997: 47).

A nuestro entender, este modelo novedoso de representación iconográfica, lejos de exaltar la función de devoto constructor que plasma en ladrillo una experiencia onírica, difundió visualmente ante los súbditos —con escaso o ningún acceso a la lecto-escritura— que frecuentaban los recintos en los que las estatuas fueron emplazadas —templos de Ningirsu y Gatumdu—, una nueva imagen del poder: un arquitecto, cuya capacidad intelectual —sabiduría, ingenio, inventiva— lo distinguió y facultó para idear, proyectar y diseñar construcciones de carácter sagrado.²⁰

De este modo, el gobernante de Lagash parece ubicarse más próximo al plano celeste que al terreno, ya que al concebir y llevar a cabo cada uno de sus emprendimientos emulaba reiteradamente el proceso de creación del sapiente dios Ea/Enki,²¹ modelando así su propio paisaje cósmico.

Si bien no hay explícitos testimonios de que Gudea haya sido definido ontológicamente como divino, puede advertirse que en su estatuaria y en las inscripciones que la complementan, “varias propiedades físicas del gobernante —incluyendo la amplitud del cuerpo/pecho, brazos musculosos y la anchura de la oreja que señalaban cualidades internas de plenitud, fuerza y sabiduría— se declaran haber sido regalo de dioses específicos” (Winter, 2008: 81). Por ende, se difundió la imagen de un gobernante “excepcional”, con cualidades sobrehumanas, divinamente otorgadas, que presentaban al *ensi* de Lagash ante sus contemporáneos —y ante generaciones futuras, dada la perdurabilidad de los soportes— como un ser “tocado por los dioses”.

En efecto; las características estilísticas no son propiedades meramente formales de la estatuaria de Gudea sino señales que portan un valor identificable y definido; en palabras de Winter: “Los atributos visuales... son parte y encuentran su función dentro de un código de señales, siendo el “estilo” un transmisor de significado... Lo que vemos en las estatuas de

¹⁹ Antigua deidad de Lagash, considerada por Gudea como su progenitora.

²⁰ En referencia a la *Estatua B*, Nadali afirmó: “El cuerpo del rey (la estatua) pertenece tanto al cuerpo del gobernante (su persona física) como al cuerpo vivo del templo (por medio del plano representado en el regazo del rey). Al mismo tiempo, el cuerpo vivo (el templo) es el resultado de la obra del gobernante de Lagash, e incluye y mantiene el cuerpo del rey (la estatua)” (2013: 213).

²¹ Como afirmase Ascalone: “se crea un fuerte paralelismo entre el soberano que concibe y ejecuta las obras y Ea que ha ideado y creado el mundo” (2006: 134).

Gudea, entonces, es una destacada conjunción de forma, expresión y significado” (1989: 182-183).

En este contexto, debemos preguntarnos: ¿con qué finalidad se esculpieron estas estatuas apartadas visualmente del modelo de subordinación dios-*ensi*? ¿para venerar a la deidad del templo -al que estaban destinadas- o para ser ellas mismas veneradas?

Es sabido que la estatua que individualizaba a un soberano podía sustituir al mismo en el ámbito templario mediante su presencia, siempre y cuando fuese previamente sometida a determinados rituales como “la apertura de los ojos” y “la apertura y el lavado de la boca”, convirtiéndose así en agente activo: “de acuerdo con la terminología iconográfica apropiada, pasan de imágenes inmateriales a imágenes materiales” (Nadali, 2013: 210). De esta forma, la efigie del monarca quedaba facultada para interactuar, en todo momento, con la estatua de la divinidad.

Sin embargo, si nos atenemos a la inscripción que versa sobre la *Estatua B*, la misma se dispuso en “el lugar de la libación” (Edzard, 1997: 36), donde recibiría las ofrendas prescriptas en la primera columna:

1 litro de cerveza, 1 litro de pan, 1/2 litro de harina (usada) para esparcir, (y) 1/2 litro de granos de trigo, siendo ésta la ofrenda regular para la estatua de Gudea, gobernante de Lagash quien construyó la Casa de Ningirsu... (1997: 31).

Dicha referencia alude a un culto real, que de haber tenido lugar *post mortem* se hubiese efectuado en el *Ki-a-nag* —literalmente, “lugar donde se vierte el agua”— o capilla funeraria, y de ser así, la estatua del dinasta tendría como principal objetivo “conmemorar el nombre del gobernante para toda la eternidad” (Suter, 2012: 67).

No obstante, teniendo presente que en caso de que el difunto fuese deificado el espacio del *Ki-a-nag* equivalía a un templo, se podría sugerir la posibilidad de que las estatuas que muestran a Gudea como un gobernante con características sobrehumanas estuviesen destinadas a recibir el homenaje de una adoración permanente. El abordaje de la *Estatua N/Gudea con Vaso Manante*,²² se hace en esta instancia fundamental.

Realizada en dolerita, muestra al *ensi* de Lagash de pie y descalzo sobre un zócalo, vistiendo su túnica distintiva y tocado con el clásico gorro de alto borde, sosteniendo con ambas manos

²² La estatua mide 62 cm de altura y 25,60 cm de anchura. Su autenticidad se ha puesto en duda debido a que procede de excavaciones clandestinas; sin embargo fue adquirida y se exhibe en el Museo del Louvre.

—a la altura del pecho— un recipiente del que fluyen dos corrientes de agua —mojando su vestido— que desembocan en vasos -a cada lado de la figura-, por las que se desplazan varios peces en dirección ascendente. La expresividad de los ojos, enmarcados por cejas bien delineadas, refleja la importancia de configurar una mirada atenta y dirigida a potenciales observadores.

La escritura sobre parte de la espalda y hombro derecho y en la delantera del vestido, confirma que Gudea modeló esta escultura de sí mismo para dedicársela a la diosa Geshtinanna,²³ dejando constancia además que “construyó la casa de Ningiszida, así como la casa de Geshtinanna” (Edzard, 1997: 56). Sin embargo, silencia toda referencia acerca del *ensi* en relación al objeto que porta: el receptáculo de la gran libación divina, que hasta entonces había sido representado sólo en manos de deidades, aludiendo simbólicamente al poder vivificador de las aguas dulces y frescas que irrigan y fertilizan la tierra, de las cuales el dios Enki era su mayor personificación.

Asistimos así a una nueva estrategia visual, destinada a robustecer de sobremanera la imagen del gobernante de Lagash: la asociación entre Gudea y Enki —como fecunda emanación líquida—, prescinde totalmente de la intermediación de cualquier deidad —en contraste con la glíptica—, ocupando directamente el *ensi* el lugar de la divinidad, haciéndose incluso dueño de sus preciados atributos, de manera que ante los ojos de sus súbditos la imagen de Gudea se erguía como fuente de prosperidad y bienestar, a perfecta semejanza de un dios.

3. Inferencias finales

La imagen de gobernante piadoso, que ofrenda su propia vida al servicio de los dioses, reafirmada en la composición textual más significativa legada por Gudea, el *Himno al Templo Eninnu*, no se corresponde ideológicamente con algunas representaciones visuales del dinasta, las *Estatuas B, F y N*, que codifican y difunden un nuevo paradigma del poder real: un soberano que se asemeja a los dioses, tanto por sus atributos físicos e intelectuales como por su labor “creadora” —arquitecto— y “vivificadora” —portador del vaso manante—, encarnando así la perfección misma.

En consecuencia, la estatuaria de Gudea permitió a una multitud de antiguos observadores iletrados —que recorrieron con su mirada el texto icónico— convertirse en activos “lectores”

²³ Esposa de Ningiszida, dios personal de Gudea.

de un mensaje oculto en el registro escrito —de acceso más restringido y apegado a la tradición—, difundiendo estéticamente singulares pautas ideológicas de representación que preludian su elevación a la categoría de dios por parte de los soberanos de Ur III.

4. Láminas



Estatua B/Arquitecto con Plano

Fuente: <https://www.flickr.com/photos/fringer/2592422974/sizes/o/in/photostream>.



Estatua F/Arquitecto con Regla

Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gudea_02.jpg.



Estatuaria N/Gudea con Vaso Manante
Fuente: goo.gl/TZsz2N

Bibliografía

- Ascalone, E. (2006), *Mesopotamia, asirios, sumerios y babilonios*, Barcelona, Electa.
- Edzard, D. (1997), *Gudea and His Dynasty, The Royal Inscriptions of Mesopotamia, Early periods*, Toronto, University of Toronto Press.
- Graciani García, A. (2005), “Depósitos fundacionales en las cimentaciones mesopotámicas y egipcias”, en: Huerta, S. *et al.* (eds.), *Actas del Cuarto Congreso Nacional de Historia de la Construcción*, Cádiz, COAAT.
- Lara Peinado, F. (1996), *Himno al Templo Eninnu, Cilindros A y B de Gudea*, Madrid, Trotta.
- Levoratti, A. (1982), “El Sueño de Gudea en el contexto helénico y oriental”, en: *Revista Bíblica*, año 44, pp. 163-191.
- Nadali, D. (2013), “When Ritual Meets Art. Ritual in the Visual Arts versus the Visual Arts in Rituals: The case of Ancient Mesopotamia”, en: *Rivista degli Studi Orientali Nuova Serie*, LXXXVI, pp. 209-226.
- Suter, C. (2012), “Guda of Lagash: Iconoclasm or Tooth of Time?”, en: May, N (ed.), *Iconoclasm and Text, Destruction in the Ancient Near East and Beyond*, Chicago, University of Chicago, pp. 57-87.
- Winter, I. (1989), “The Body of the Able Ruler: Towards an Understanding of the Statues of Gudea”, en: Behrens, H. *et al.* (eds.), *DUMU-E2-DUB-BA-A: Studies in Honor of Ake W. Sjöberg*, Philadelphia, University of Pennsylvania Museum, pp. 573-84.
- Winter, I. (2008), “Touched by the Gods: Visual Evidence for the Divine Status of Rulers in the Ancient Near East”, en: Brisch, N. (ed.), *Religion and Power, Divine Kingship in the Ancient World and Beyond*, Chicago, University of Chicago, pp. 75-101.

Prácticas artísticas en instituciones de formación no artística: el Teatro Estable en la Universidad Nacional del Sur

Matías A. González¹

Introducción

En el año 2011, en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, surge, desde la Cátedra Literatura Latina, una propuesta áulica y artística, llevada a cabo por los y las estudiantes. Con la iniciativa y coordinación general de Emilio Zaina y Gabriela Monti, docentes a cargo de la materia, en el Salón de Actos, de Alem 1253, se representa *Pseudolo*, obra de Plauto que habían analizado y trabajado durante las clases, habiendo preparado, al mismo tiempo, la puesta teatral. A partir de esta actividad, en el que los y las estudiantes cursantes de ese año le pusieron el cuerpo, la voz, el baile, confeccionando del vestuario y realizando la producción general de un acontecimiento teatral, durante el año siguiente ya se propuso pensar en otras obras teatrales (atendiendo principalmente al pedido del estudiantado), lo que permitió, en el año 2013, la creación finalmente del Teatro Estable.

Este grupo pone en escena, desde entonces, obras de teatro de todas las épocas y géneros, dentro y fuera de la institución, proyectándose como un espacio singular del Departamento de Humanidades. Son los/las mismos/as estudiantes quienes se encargan de gestionar, producir y realizar todas las presentaciones, respondiendo a sus propias demandas —de acuerdo con sus deseos, inquietudes y decisiones sobre qué obras y cómo ponerlas en escena. Debido a la numerosa participación de estudiantes y la respuesta de un público activo y concurrente, la

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: theodorocruz@hotmail.com.

propuesta cobró una dimensión y un volumen institucional y pedagógico tal que el Departamento comenzó a financiar sonido, vestuario, iluminación, maquillaje, talleres, jornadas, seminarios. El carácter ritual que toma, por ejemplo, cada fin de año, la puesta en escena de la comedia plautina —desde aquella primera presentación de *Pséudolo* en el 2011— hace ya siete años, a modo de una fiesta del Departamento, refuerza este espacio institucional.

Dentro del Departamento de Humanidades se podrían mencionar (y, por otra parte, también podrían ser motivo de análisis) otras actividades artísticas, cuyo desarrollo presenta aspectos sistemáticos (continuo, con instancias reflexivas, relación con contenidos teóricos, trabajo colectivo): La EAPP, a cargo de, entre otros, los licenciados Omar Chauvié y Mario Ortiz, proyecto destinado a artistas de la institución como de afuera; el proyecto de extensión “Aprender a aprender”, coordinado por la Lic. Mariela Rígano, que trabaja con el teatro del oprimido. Sin mencionar el proyecto de extensión “Arqueología y arte”, coordinado por Alejandra Pupio.

El instituto Avanza, por su parte, también cuenta con un grupo de teatro, cuya experiencia presenta aspectos pertinentes para una proyección integral en la formación de los/as estudiantes.

La UTN y el Normal Superior también cuentan con sendos grupos de teatro, aunque en estos casos, el taller y las actividades están coordinados por un o una tallerista que viene de afuera de la institución. Más adelante explicaremos este punto.

Estas prácticas artísticas permiten pensar nuevas modalidades de integrar y atender aspectos pedagógicos, institucionales y curriculares en instituciones donde la práctica artística siempre queda supeditada a espacios aislados, asistemáticos, nunca integrada a la formación curricular —y relegada, más bien, a una experiencia de índole personal.

Por tanto, basándonos en la experiencia del Teatro Estable, es decir, de actividades artísticas en instituciones de formación no artística (pero intentando ampliar otras perspectivas), estas prácticas colectivas y de orden estético permiten pensar:

- ❖ Autonomía en el proceso pedagógico de los y las estudiantes en un espacio creativo, propio y exclusivo
- ❖ Un espacio que permite el desarrollo sistemático y continuo del aspecto artístico del estudiantado, cuya práctica siempre se debió atender por fuera de la institución
- ❖ Una actividad sin instancias evaluativas (sólo la aprobación o no de un público)
- ❖ Resignificación de los espacios institucionales (aulas, salones, pasillos, comedor)
- ❖ Resignificación de los roles y vínculos institucionales
- ❖ Nuevos modos de pensar al estudiantado (no ya desde aspectos sociales, políticos, económicos)

- ❖ Trabajo y organización colectivos
- ❖ Inserción efectiva de una obra de arte en el circuito cultural del ámbito local
- ❖ Creación e impronta propia de los y las estudiantes de la actividad artística (sin artistas profesionales o talleristas de afuera de la institución que intervengan)
- ❖ Nuevo tratamiento del arte desde el acontecimiento, articulando la teoría con la práctica (técnica, cuerpo, elementos escenográficos, trabajo escritural de adaptación, expectación artística —el trabajo del público—, desarrollo del arte colectivo y comunitario, producción y organización de eventos)
- ❖ Atención y tratamiento específico y pormenorizado de los cuerpos en el Departamento (en tanto artistas y/o futuros docentes)

Contextualización

Decir que las prácticas artísticas, desde las décadas del sesenta y setenta del siglo XX, vienen operando formas relacionales que ponen en crisis las antiguas instituciones y campos altamente especializados de la modernidad (en nuestro caso, en lo que se refiere al campo estético y educativo), prácticas artísticas comunitarias que están más orientadas a la restauración solidaria del lazo social, añadiendo que, en nuestro país, desde 1983, existe un avance de dispositivos democráticos, favoreciendo en el arte las tendencias a la resignificación y apropiación colectiva de lo social y lo político, conlleva a preguntarnos, en el medio de un estallido de límites y fronteras disciplinares, por tales prácticas y dispositivos (Romero, De Sagastizábal, Del Coto, Giménez, 2008). De más está decir que, sobre todo, si nos encontramos dentro de instituciones de formación docente, sean o no del ámbito artístico, esto parece resultar, a primera vista, cuanto menos, acuciante. En palabras de Boris Groys (2017), los artistas (y, por tanto, también, los educadores) se encuentran en un momento en donde flotan miles de tradiciones poéticas y estéticas —Dubatti (2002) hablará de micropoéticas— en donde cada artista, investigador y educador se debe crear su propia teoría para intentar explicar lo que está llevando a cabo.

Es claro que a la hora de abordar un análisis sobre tales fenómenos, esto implica una problemática compleja que excede las investigaciones o instituciones especializadas. De hecho, nuestras instituciones académicas, como la UNS, como señalamos anteriormente, encuentra en su interior fenómenos de prácticas artísticas, colectivas y comunitarias, las cuales, de estudiarse seriamente, requieren de un sistema complejo (García, 2006) que abre la

posibilidad de observar qué implicancias pedagógicas, institucionales y curriculares conllevan estas prácticas en una institución de formación no artística, como lo es, de hecho, la Universidad.

Implicancias pedagógicas

Dentro de la Universidad, este tipo de actividades de trabajo colectivo y artístico puede favorecer una práctica pedagógica que atiende a las inquietudes de los y las estudiantes, permitiendo, además, el protagonismo exclusivo y excluyente de parte del estudiantado en su propio aprendizaje. Al decir de Lucarelli (1998), se puede pensar una “didáctica fundamentada crítica”, porque considera la contextualización de demandas de los/as estudiantes universitarios/as, quienes siempre desarrollaron sus inquietudes —en este caso, artísticas— *extramuros*, nunca del todo posibilitados/as de integrarlas a su carrera profesional. Al mismo tiempo, se ve explícito la multidimensionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que existe la posibilidad no sólo de un abordaje teórico sobre los objetos de arte, sino de practicarlos, lo que conlleva una complejidad técnica y humana que resignifica los espacios (aulas, salones, dispuestos, generalmente, para clases magistrales), trastoca las relaciones e, incluso, invierte los roles institucionales (un o una estudiante dirige actoralmente a un docente).

Esto permite pensar, por otro lado, una nueva relación entre teoría o teorías (estéticas, poéticas) y práctica/s (artística/s) en Universidad, lo que también favorece nuevas perspectivas de producción de conocimiento. Las posibilidades humanas, técnicas, didácticas, institucionales, de proyección pedagógica-social-escolar que pudieran surgir de una articulación entre una obra de arte (creada por los/as mismos/as estudiantes) y su correspondiente reflexión teórica, son, por tanto, instancias o elementos constitutivos para una formación más integral, en los estudiantes, quienes, en muchas ocasiones —y en otros ámbitos o instituciones—, como queda dicho anteriormente, practican una disciplina de orden estético de manera disociada a sus estudios teóricos.

Esto es, el espacio artístico abordado en sus distintos aspectos: desde la propia creación artística hasta la de una aproximación teórica, analítica, reflexiva y/o de investigación, sobre cualquier obra del ámbito institucional o local (sea un artista local o foráneo), con un tratamiento x: entrevista, registro audiovisual y su respectiva difusión más amplia que cualquier trabajo o monografía circunscriptos siempre a la cátedra o ámbito académico.

Por lo demás, la Universidad tiene tres funciones: la docencia, la investigación y la extensión. El TE atraviesa estas tres funciones, ya que no pertenece a ninguno de estos campos. No tiene, por ejemplo, instancias de evaluación más que el público que asiste a las obras. Por otra parte, es autónomo; y aunque lo financia el Departamento de Humanidades, no tiene que presentar planificación. Rodeado de formas institucionales, registros, archivos, documentación, notas formales, jerarquía, burocracia, que representan y reproducen, muchas veces, prácticas sociales de elitismo, y hasta de exclusión, el Departamento posibilita que exista esta práctica de teatro en tanto acto poético instituyente e institucional: es decir, acontecimiento y convivio. Encuentro de cuerpos, sin distinción social y jerárquica, entre público, actores y técnicos, en un hecho artístico y poético, pero vivo y efímero. Y que abre, al mismo tiempo, la posibilidad de concebir la Universidad de otra manera: como una verdadera fiesta.

Implicancias institucionales

En este sentido, es interesante el concepto de institución como aquello que genera y favorece el encuentro entre los cuerpos, desde un eje dialéctico entre lo instituido y lo instituyente (Aleman, 2015). Lo institucional se presenta, de esta manera, como un presupuesto que facilita el convivio, el encuentro, en una dimensión que visibiliza el aspecto político del acontecimiento teatral. Además de instaurar la práctica ritual y festiva de los cuerpos, el acontecimiento teatral en la Universidad permite pensarse también como práctica desestabilizadora que abre nuevas posibilidades socio-antropológicas dentro y fuera de la Universidad.

Por ejemplo, abre al juego a un público que es la comunidad universitaria; la cual, en su conjunto, aún en Humanidades, no podemos dar por supuesto que esté formada en expectación en teatro. En general, nuestra experiencia demuestra que gran cantidad de estudiantes y familiares de estudiantes admitían que era la primera vez que iban a ver teatro.

Por otro lado, estamos hablando de 200 personas por función: y esto ayuda muchísimo al TE, porque se configura, aprende y crece junto con la comunidad universitaria, familiar y local, en general.

Nuestra formación como sujetos sociales y profesionales está basada desde una estructura del lenguaje verbal y escrito; una relación inter-subjetiva mediada a partir desde lo jerárquico y desde lo escritural-visual: cartelera, pizarrones, documentos, resoluciones, certificados, páginas de internet. A la palabra, además, la hemos desarrollado también desde lo oral-académico hasta el máximo de sus posibilidades: jornadas, charlas, ponencias, clases magistrales. En cuanto a lo escrito, la biblioteca es el máximo exponente de eso. Hemos

desarrollado la palabra escrita y oral también hasta lograr, al decir de Burroughs, un virus, cuyo resultado es el escaso o nulo espacio de escritura creativa.

El teatro desestabiliza el cuerpo arqueado que lee fotocopias, que lee monitores, sentado en escritorios durante horas; una corporalidad que atenta contra la vida.

El teatro es, ante esto, una violencia que desarticula otra violencia insitucional, como forma de relacionarse y de manifestarse corporalmente. Artaud dice que el actor debe “rehacer su vida, rehacer su anatomía, debe ser un atleta de lo afectivo, encontrar su verdadera libertad, su verdadero ser.” (2005).

Si bien esto es el último Artaud, que es, digamos, el más extremo; sin embargo, el teatro nos presenta una violencia poética y ontológica que está desde siempre: desde un grotesco de Discépolo, una comedia de Plauto, desde Kantor, desde Peter Weiss o Brecht, desde los cuerpos creando una *poiesis* (Dubatti, 2008) en el primer instante de la historia del hombre, es decir, creando un mundo paralelo al del espectador, arriba de un escenario o en frente del espectador: y eso es violencia. Porque algo irrumpe en la realidad. Y esto, que se puede decir como una de las características fundamentales del teatro, está en las antípodas del *logos*, de toda una cosmología y su correspondiente aprensión y comprensión intelectual, asumidas como un *habitus* por antonomasia en la Universidad.

Entonces:

- ❖ Al logos, oponemos el cuerpo,
- ❖ A la verdad lógica, la relatividad física y del encuentro,
- ❖ A la jerarquía institucional, la democratización e inversión de roles en el juego y en el hecho artístico, como lo carnavalesco (Bajtin, 2003), en el acontecimiento institucional, y también como proceso de creación (en *El proceso de Lucullus*, por ejemplo, había docentes y personal administrativo actuando y alumnos/as dirigiendo)
- ❖ Pasamos de la escritura individual con instancia evaluativa, y cuyo alcance no trasvasa la lectura del profesor (y, a veces, ni la lectura del profesor, ya que, en muchas ocasiones, lo leen y lo corrigen sus ayudantes) a una creación colectiva, sin instancias evaluativas y con alcance inmediato a un público numeroso. Un público al que ya hicimos referencia, en cuanto a lo fundamental que resulta para el TE, porque TE y público universitario se configuran y se constituyen mutuamente, pero no sólo a nivel ontológico, sino, sobre todo, a nivel institucional.

Estos contrapuntos nos pueden servir de relieve sobre ciertos hábitos o prácticas que el Teatro Estable desestructura en un ritual convivial (Dubatti, 2003, 2016) a fin de año o en cualquier momento que se presente una obra teatral.

Sin duda, el TE es una mínima parte de la estructura gigantesca de la Universidad. Pero el teatro nos ayuda no sólo como futuros profesionales o investigadores-artistas-docentes, sino que también nos ayuda comprendernos, hoy mismo, de otra manera, de relacionarnos de otra manera, de complementarnos y reconfigurarnos como estudiantes, miembros de la comunidad universitaria, junto a docentes, investigadores, personal administrativo, de maestranza, de vigilancia. Y es precisamente acá, en donde la insistencia del hacer teatral y artístico en la Universidad, que posibilita pensar no sólo en herramientas como ciudadanos/as, no solamente como un espacio de creación artística colectiva —donde, por otro lado, además, podemos reflexionar e investigar en el hacer artístico—, sino también nos da otra configuración en las relaciones humanas e institucionales. Y por eso, como estudiantes y sujetos ciudadanos/as, el teatro es una disciplina artística que involucra una peligrosidad: porque permite habitar y estar otras configuraciones de Universidad; y hasta el hecho de seguir buscando y pensando otra forma de Universidad, de relación y producción de conocimiento.

Aspectos curriculares

Uno de los ítems que permite pensar estas nuevas prácticas y actividades artísticas —no sólo teatrales— es la exploración de la biografía de los y las estudiantes según sus inquietudes artísticas. Esto permitiría pensar posibles diagnósticos que no sólo tengan en cuenta la dimensión política, económica o social del estudiantado, sino complejizar las relaciones entre los actores de una institución —y lo que se espera de ellos— y la institución —y lo que se espera de ella—, considerando otros aspectos del estudiante —en este caso, el de artista; que, por lo demás, en muchos casos, resulta vertebral en su biografía.

A este respecto, es interesante la perspectiva de Carli cuando aborda las diferentes representaciones del estudiante en el siglo XX: “Interrogar las nuevas configuraciones de la experiencia estudiantil supone evitar la exclusiva asociación entre estudiantes, movimiento estudiantil y política, para explorar otros elementos” (2012: 59). Es cierto que, al indagar las dimensiones del estudiante de la UBA, el recorte histórico que propone Carli se centra más en aspectos políticos, urbanos y socioeconómicos (al artístico no lo menciona), es interesante incurrir en esta metodología de entrevistas, para conocer relatos de vida (2012: 65) de los y las estudiantes de la Universidad, para centrar un diagnóstico en este aspecto a considerar. Y, de esta manera, contar con más elementos para una diagramación institucional y curricular sobre los contenidos y las prácticas a desarrollar.

Otro punto que podemos detectar y ponderar, a partir de las actividades que promueve el Teatro Estable (pero también de las otras prácticas artísticas que presenta el Departamento de Humanidades, mencionadas al comienzo de este trabajo) es la inserción efectiva de una obra artística en el circuito cultural y artístico local, lo que habla de posibilidades de trabajar proyectos artísticos situados, con una proyección no propedéutica, sino que incida y que crea realidad cultural y simbólica en la sociedad; es decir, pensar las implicancias pedagógicas, institucionales y curriculares que esto conlleva en el ámbito institucional y/o local.

Esto es: la posibilidad de pensar no sólo un proyecto artístico a partir de un trabajo creativo de los/as estudiantes y su reflexión y marco teórico-conceptual en una materia curricular; sino, además, que se trate de una práctica que se lleve a cabo para un público más amplio: en primer lugar, dentro de la misma institución; pero también cómo incide en otros lugares públicos (bibliotecas populares, centros culturales independientes, otras instituciones educativas, cárcel).

Siguiendo a Follari y Berruezo (1981), hoy día no se puede pensar una formación profesional sin una noción de totalidad. Estos autores, desde Lucács, llaman totalidad a la articulación del conjunto de prácticas sociales, cuya desatención lleva, en la formación universitaria o de nivel superior, a una fragmentación o sobre-especialización “cerrada en sí misma” (Follari, Berruezo, 1981: 5). Por lo demás, se hace cada vez más evidente que, en un contexto de aceleración neoliberal, en donde se agravan los problemas económicos y sociales (educativos, laborales y de exclusión —todo lo cual va produciendo una aguda conflictividad social), los artistas, de cualquier ámbito, independiente, comercial o institucional (estatal/privado; educativo o de servicio público), consideran su práctica como investigación social, antropológica o cultural, sin mencionar la obras en tanto intervenciones políticas. Pero, además, para pensar esto, también resultan imprescindibles docentes generadores y articuladores culturales que promuevan, pero, a su vez, reflexionen, críticamente (Giroux, 1983), las producciones de consumo cultural. El arte es una práctica pública que se sitúa en circuitos colectivos. Por lo tanto, para producir una reflexión crítica sobre las dimensiones del arte, en tanto público, colectivo, político, transformador, es necesario generar espacios curriculares efectivos en las formaciones educativas, no solo a nivel teórico y crítico (como se especializa la UNS) o a nivel práctico (como se trabaja en las escuelas artísticas), sino en una complementación fluida, tanto con la cultura local como interinstitucional.

Las relación entre práctica artística y desarrollo teórico se encuentra especificado en los diseños curriculares de las Instituciones de Enseñanza Artística de Nivel Superior, que busca, en los y las estudiantes, un perfil que aúna el de investigador/a, docente y artista: “Los

profesionales de arte tienen por objetivo una formación que no plantee una escisión entre el docente y el artista” (D. Curricular del Profesorado de Teatro: 7). Precisamente, una de las posibilidades que presenta este tipo de prácticas en la Universidad es plantear un nuevo perfil que habilite la exploración de investigación en artes.

Incluso, para no ir tan lejos, en este sentido, aún quedan por explorar los perfiles o incumbencias de los títulos profesionales del Departamento de Humanidades. Por ejemplo: en Letras, como incumbencia, el título habilita a la gestión o animación socio-cultural. De esta manera, el Teatro Estable no sólo permite el abordaje corporal-artístico y teórico-reflexivo, sino también el trabajo de producción y gestión artística y cultural.

Poner en discusión el espacio y la definición —o comprensión— de los planes de estudio (Follari, Berruezo, 1981) que piensan distintos perfiles a los que apuntan la formación docente, ya sea en la Universidad o en los distintos institutos de nivel superior; incluyendo, en este caso, a los de formación artística.

A este respecto, citamos un pasaje de Susana Barco (2005) que nos habilita a pensar esta última propuesta:

El análisis de prácticas docentes en la elaboración de planes de estudios permitió observar ciertas características de los docentes en el momento de ejercerlas: existe en ellos un imaginario poblado de fantasmas de prohibiciones que, en realidad, nunca fueron formuladas, y que se necesita de un imperativo de reminiscencias setentistas para autorizar la creación de nuevas formas curriculares: “Está permitido imaginar y crear” (68).

Bibliografía

- Barco, S. (2005), “Del orden, poderes y desórdenes curriculares”, en: Barco, S. (coord.), *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*, Neuquén, Editorial de la UNC.
- Camilloni, A. (1995), “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”, en: Universidad de Buenos Aires (ed.), *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*, Valparaíso, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 12 páginas.
- Carli (2012), *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Diseño Curricular del Profesorado de Teatro (2008), DGCyE, provincia de Buenos Aires.

- Dubatti, J. (coord.) (2002), *Teatro de grupos, compañías y otras formaciones. Micropoéticas II. C.C.C.C.*, Buenos Aires, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Dubatti, J. (2008), *Cartografía teatral. Introducción al Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, J. (2003), *Teatro de Grupos, compañías y otras formaciones. Micropoéticas II*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Dubatti, J. (2016), “Presentación: el teatro de los muertos: teatro perdido, duelo, memoria en las prácticas y la teoría del teatro argentino”, en: *Dramateatro Revista Digital*, año 18, Nueva etapa, n.º 1-2, pp. 9-34.
- Follari, R. y Berruezo, J. (1981), “Criterios e instrumentos para la revisión de Planes de Estudio”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI, n.º 1, 11 páginas.
- Giroux, H. A. (1983), “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, Publicado originalmente en *Harvard Education Review*, n.º 3, traducción de Graciela Morzade.
- Groys, B. (2017), “Under the Gaze of Theory”, disponible en: <http://www.eflux.com/journal/under-the-gaze-of-theory/>, consultado el 12 de junio de 2017.
- Lizarriturri, S. G.; Ocampo, M. B.; Buratti, D. B. y Lavini, G. A. (2015), “El blog de escritura. Una propuesta didáctica para la formación docente en Lengua y Literatura”, en Insaurrealde, M. (comp.), *Enseñar en las Universidades y en los institutos de formación docentes*, Noveduc.
- Lucarelli, E. (1998), “La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas a manera de marco referencial de la asignatura”, Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Resolución HD-530/00 Anexo I
- Romero, A.; De Sagastizábal, M.; Del Coto, M. R. y, Giménez, M. (2008), “Nuevos modos de intercambio social: las gestiones artísticas colaborativas”, Ponencia presentada en la mesa “Teatro y Sociedad” del *XVII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino*.
- Steiman (2012), *Más didáctica [en la educación superior]*, Buenos Aires, UNSam Edita.

**Acerca de la presencia de *otras* lenguas en el
paisaje lingüístico de Bahía Blanca.
Detalles (y discusiones) sobre la conformación
colectiva de un cuerpo de datos**

Yolanda Hipperdinger¹, Luciano Campetella¹, Laura Duché Mónaco²,
Agustina Fernández Schmidt², Lucía Lasry², María Patricia Oostdyk²,
Laura Orsi², Alicia Zangla²

1. Introducción

El estudio del *paisaje lingüístico*, *i.e.* la configuración lingüística de la señalización y cartelería del espacio público, constituye un campo de investigación de desarrollo relativamente reciente y cultivo creciente, con múltiples aristas de expansión y numerosas aplicaciones. Desde el trabajo fundacional de Landry y Bourhis (1997), el epicentro de los estudios sobre paisaje lingüístico ha sido la coexistencia de producciones en *distintas* lenguas, asumida en general como indicador del peso relativo de estas últimas en la comunidad de habla bajo análisis, en relación con cuestiones tan diversas como la vitalidad de lenguas de grupos etnolingüísticos minoritarios, analizando por ejemplo producciones de autoría privada en el ámbito comercial, o la evaluación de la efectividad de la instrumentación de políticas lingüísticas, analizando

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: yhipperdinger@uns.edu.ar, lcampetella@yahoo.com.ar

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: laura.duchemonaco@hotmail.es, agustinafernandezschmidt@hotmail.com, lucialasry@hotmail.com, patricia.oostdyk@uns.edu.ar, orsilaura@yahoo.com.ar, aliciaz39@hotmail.com

inscripciones en edificios oficiales (en las direcciones denominadas por lo común, respectivamente, *bottom-up* y *top-down*). No obstante, la coexistencia de producciones en lenguas distintas es crecientemente abordada, además, en paisajes lingüísticos urbanos de “sociedades que se tienen como prototípicamente monolingües” (Pons Rodríguez, 2011: 102), como es el caso en nuestra región. En tales sociedades, el estudio del paisaje lingüístico puede mostrar las huellas de lenguas desplazadas o el impacto del contacto lingüístico indirecto, y sobre todo puede habilitar el acceso a actitudes lingüísticas implícitas transparentadas en las elecciones (u omisiones) de los productores.

En este marco de indagaciones, la investigación grupal que nos hemos propuesto en el Proyecto de Grupo de Investigación *Espacio público urbano y paisaje lingüístico: la presencia de otras lenguas en Bahía Blanca* inicia, a través del estudio del caso local, la indagación sistemática sobre el paisaje lingüístico urbano a nivel regional. La investigación ha sido diseñada en torno de los objetivos principales de precisar qué *otras* lenguas se hallan en uso en la señalización y cartelería urbanas además del español, por qué razones lo están y cómo se imbrican con él. Así, en un campo con claro predominio de una perspectiva macroanalítica, decidimos otorgar “atención disciplinada” (Blommaert y Maly, 2014: 2) a aspectos microanalíticos, en la búsqueda de generalizaciones significativas respecto de las motivaciones por las cuales son usadas *otras* lenguas, las características formales de su coexistencia con el español y la visibilidad que se les otorga.

Como es obvio, la investigación grupal de referencia supone, en primer lugar, la constitución de un *corpus* de textos registrables en el espacio público que abarque el conjunto de la ciudad. La presente comunicación ofrece detalles sobre las decisiones particulares implicadas en la diagramación de ese trabajo colectivo en relación, específicamente, con la conformación de este cuerpo de datos y la clasificación de los mismos en relación con los aspectos arriba enumerados.

2. La unidad de referencia: el *texto* (y sus limitaciones)

En primer lugar, asumimos como unidad de referencia lo que Martínez Ibarra (2016: 141) denomina *texto*, entendiendo por tal toda producción lingüística escrita expuesta en la vía pública cuyo contenido pueda asociarse con un mismo emisor identificable (institución, comercio, etc.). Ello supone, por una parte, la limitación de nuestra atención a inscripciones cuyos emisores *se identifican* (con la consiguiente exclusión de inscripciones anónimas,

frecuentes en el *graffiti* callejero). Por otra parte, conduce a considerar parte de un *único* texto (como lo indica también Martínez Ibarra) escrituras de un mismo emisor *discontinuas* en su soporte, como ocurre por ejemplo con la “composición” que resulta del nombre de un emprendimiento comercial en un cartel suspendido sobre la calle, las inscripciones sobre la vidriera del local de que se trate y la enumeración de sus ofertas en un pizarrón ubicado sobre la vereda.

De acuerdo con la delimitación referida, limitamos nuestra consideración a inscripciones de carácter *exterior*, con la única excepción de las que, ubicadas en espacios arquitectónicamente interiores, han sido dispuestas expresamente para ser leídas desde el exterior, como las que se aprecian en la fotografía que sigue:



Fotografía 1. © Agustina Fernández Schmidt 2017.

La delimitación referida, por último, deja abierta la posibilidad de atender a *textos móviles*, como es el caso de las inscripciones sobre vehículos o vestimenta, a la que sin embargo no nos dedicamos en esta etapa de la investigación. Limitamos nuestra atención, así, a inscripciones de carácter *estático*, aunque “exhiban un estatismo precario” (Pons Rodríguez, 2012: 11) como las inscripciones en pizarrones, de renovación constante, y las temporarias (muchas veces “estacionales”) sobre vidrieras, como las que muestran las siguientes fotografías:



Fotografía 2. © Agustina Fernández Schmidt 2017.



Fotografía 3. © Agustina Fernández Schmidt 2017

3. Sobre el reconocimiento de las *otras* lenguas

En vistas de los objetivos de la investigación, nuestro interés se circunscribe a textos que incluyen la recurrencia a una (o más) lengua(s) *diferente(s)* del español. Aunque pueda en

principio parecer sencillo, el establecimiento de criterios para el reconocimiento de *cuándo* se recurre a *otra* lengua puede resultar extraordinariamente complejo, y constituye un problema en el que se implican distintas dimensiones analíticas. Solo por ejemplo:

- a) ¿Habría consenso en considerar que se recurre a *otra* lengua en palabras de uso tan frecuente como *sandwich* o *pizza*, para los que no hay equivalentes españoles en uso?
- b) ¿Debería considerarse una recurrencia a *otra* lengua la operada en un préstamo de larga data como *almohadón*, difícilmente identificado como tal salvo por especialistas?
- c) ¿Corresponde considerar una recurrencia a *X* lengua la de una emisión que la toma como modelo pero *no* se ajusta a ella, como en el caso de los *pseudoanglicismos* que frecuentemente se relevan?³

En el marco de esta problemática, no obstante, la atención a las configuraciones formales tiene un rol central, particularmente tratándose de configuraciones escritas: la tendencia a la adaptación es más decidida en las configuraciones orales que en las escritas, lo cual tiene como consecuencia una variabilidad regularmente menor en la oralidad que en la escritura (Hipperdinger, 2016: 272-273) y avala la siguiente afirmación de Castillo Carballo (2011: 64):

Las voces de procedencia foránea se incorporan a nuestra vida diaria de una forma casi imperceptible [...] y se insertan en nuestros discursos tanto orales como escritos. Aunque la verdadera constancia de que estos vocablos están asentados en nuestra lengua es cuando se configura su fisonomía gráfica [...], porque resulta más fácil el consenso fonético que el ortográfico, ya que las soluciones, desde este punto de vista, pueden llegar a ser muy diversas.

Esa “resistencia” de la escritura a la adaptación nos permite limitarnos a la consideración de (la ausencia de) esta última como criterio de detección de la recurrencia a *otra(s)* lengua(s) en el caso del paisaje lingüístico que estudiamos.

En el estudio de la adaptación de las “voces de procedencia foránea”, la atención se centra regularmente en los que Winter-Froemel (2008) ha llamado “criterios de conformidad” alternativos: la configuración de que se trate se ajusta, de modo graduable, a la de la lengua de origen y/o a las pautas de la lengua receptora. En esa tesitura, adoptamos como criterio para el reconocimiento de la recurrencia a una lengua *distinta* del español —sin clausurar la

³ Véanse al respecto, por ejemplo, la presentación de Gómez Capuz (2004: 65ss.) y los detallados estudios contenidos en Furiassi y Gottlieb (2015).

posibilidad futura de un mayor refinamiento operativo— la constatación de cualquier *discordancia formal* respecto de las pautas de esta lengua.

La referida discordancia formal puede abarcar:

- a) aspectos *exclusivamente grafémicos*, en el caso de recursos que no se emplean en la escritura convencional de palabras españolas (e.g. <w>, <ck>, <'>, etc.);⁴
- b) *correspondencias grafémico-fonológicas* distintas de las españolas (como se aprecia en el caso de *sale*, de aparición común en la publicitación de ofertas comerciales, que contraría las correspondencias españolas entre <a> y /a/ y entre <e> y /e/);
- c) diferencias *distribucionales* respecto del español, fonológicas en su origen y reflejadas en la representación escrita (e.g. <ch>, <nd>, etc.).

Los primeros (grafemas, dígrafos, marcas diacríticas) son reconocibles con prescindencia de su relación con la realización oral de que se trate, y del mismo modo pueden reconocerse sobre la sola base de la escritura las terceras, aunque “obedezcan” a la oralidad. En el caso de las segundas, en cambio, los datos escriturarios obtenidos deben complementarse con los relativos a las correspondientes realizaciones orales. A pesar de ello, y como puede apreciarse, en todos los casos lo que ponderamos, de acuerdo con el criterio referido, es el ajuste a pautas *del español* (y del regional en particular, cuando se implica la verificación de la realización oral).

La decisión por tomar como criterio el ajuste al español relativiza la importancia de que una determinada construcción, pieza léxica o configuración escrita particular *correspondan estrictamente o no* a posibilidades efectivamente actualizadas en la lengua a la que se apunta como “donante” o modelo: los *textos* relevantes para nuestro estudio son aquellos que muestran una actividad de producción en la que hay *distancia* respecto del español; que la haya o no en algún grado respecto de la *otra* lengua no es pertinente para la detección, aunque lo sea para la clasificación ulterior de las emisiones (como lo precisaremos *infra*).

4. Usos *instrumentales* y *no instrumentales*

Al referirnos a la *distancia* respecto del español en torno al problema de la detección, eludimos expresamente implicar consideraciones volitivas: los hablantes pueden recurrir a expresiones

⁴ Un caso particular a este respecto lo constituye el empleo de <&>, constatado con cierta frecuencia incluso para la vinculación de palabras españolas, cuya correspondencia no es fónica sino morfológica (v. e.g. Ferro Bajuelo, 2011: 58).

formalmente adscriptibles a *otras* lenguas que sean, a pesar de ello, de uso regular o esperable. Es típicamente el caso de palabras de *otras* lenguas cuyo uso se ha extendido por no contar con equivalentes referenciales en uso en la variedad lingüística receptora. En este sentido, corresponde integrar a la discusión la (debatida) cuestión de la “necesidad” o “superficialidad” de su uso, para cuya presentación crítica remitimos especialmente al aporte de Winter-Froemel y Onysko (2012), que seguimos al distinguir usos *catacrésicos* y *no catacrésicos*:

From a semantic and pragmatic perspective, the crucial question is whether there is a semantic equivalent for a loan in the R[ecipient]L[anguage], or, in other words, whether the concept designated by the loan is already expressed by another lexical unit in the language or not.

To begin with the reframing of the original categories, we would like to propose the labels of catachrestic and non-catachrestic loans, or, more generally, of catachrestic and non-catachrestic innovations (Winter-Froemel y Onysko, 2012: 46-47).

Como también lo señalan los autores, los efectos pragmáticos difieren en uno y otro caso, lo que se halla en relación directa con nuestro interés por ligar las recurrencias a *otras* lenguas con sus motivaciones (que en la producción prefiguran o llevan a “imaginar” los efectos, y que para el analista son reconstruibles justamente a partir de estos últimos). A tales motivaciones las clasificamos primariamente en *instrumentales* y *no instrumentales*, con inspiración en las funciones *informativa* y *simbólica* distinguidas por Landry y Bourhis (1997: 25) y en consonancia con la clasificación de Winter-Froemel y Onysko (2012) en lo que atañe, específicamente, al plano léxico.

Si bien la *decisión* de los productores se aprecia especialmente en el caso de recurrencias no instrumentales a *otra(s)* lengua(s), un margen de tal decisión es igualmente visible en las instrumentales: la decisión de procurar el apego a la configuración de origen o de adaptarla al español. Una configuración del todo adaptada no es formalmente reconocible como “no española”, por lo que queda fuera de nuestro objeto de estudio; *cuando* es formalmente reconocible como “no española”, en cambio, el grado de ajuste a la lengua donante adquiere relevancia. En este aspecto en particular nos detendremos en el apartado siguiente, pero no concluimos el presente sin señalar una limitación adicional para la conformación de nuestro *corpus* que se deriva de esto último: dado que la intervención de los productores sobre las configuraciones exógenas se encuentra en principio inhibida en el caso de los nombres propios

como marcas, apellidos, etc., con fijación jurídica, los excluimos de (cuando menos la etapa inicial de) nuestras indagaciones.⁵

Las siguientes fotografías muestran recurrencias a *otras* lenguas de carácter *instrumental* y *no instrumental* en el paisaje lingüístico bahiense:



Fotografía 4. Recurrencias *instrumentales*. © Agustina Fernández Schmidt 2017.



Fotografía 5. Recurrencia *no instrumental*. © Laura Duché Mónaco 2017.

⁵ En casos como el de las denominaciones comerciales, que constituyen en sí *nombres propios*, usamos como criterio para su consideración que los mismos no hayan asumido ya tal carácter *con anterioridad*.

5. Modos de imbricación de las *otras* lenguas con el español

La clasificación de los modos de imbricación de las *otras* lenguas con el español supone una distinción básica entre la secuenciación de producciones en español y la lengua de que se trate, fenómeno conocido como *codeswitching* o *cambio de código*,⁶ y el “traslado” de elementos de *otra* lengua a una producción española. Esto último, en el caso que nos ocupa, por un lado asume la (previsible) forma de inserciones léxicas reconocibles como exógenas en textos predominantemente españoles; por otro lado, se evidencia también en la recurrencia a recursos grafémicos o correspondencias grafémico-fonológicas de *otras* lenguas para la escritura lúdica de emisiones españolas. Este fenómeno, que —a diferencia del anterior— ha sido muy poco analizado, fue denominado *hipercharacterización ortográfica* en el estudio pionero de Pratt (1973) y consiste en la “extranjerización” de configuraciones grafémicas de palabras patrimoniales, con el fin de llamar la atención sobre ellas.⁷

La clasificación de los modos de imbricación del español con *otras* lenguas que tomamos como referencia es, así, la siguiente:

- a) cambios de código,
- b) transferencias léxicas,
- c) hipercharacterizaciones grafémicas.

Las transferencias léxicas, a su vez, pueden ser catacrésicas o no catacrésicas, así como pueden

- b1) recuperar la configuración de la lengua de origen o
- b2) presentar alguna adaptación al español.

Es en este punto donde, como lo anticipamos, la *distancia* ya no respecto del español sino respecto de la *otra* lengua se vuelve relevante. En este punto, también, cabe la posibilidad (b3) de la *hipercorrección*, constatable cuando la intención de apearse a la lengua de origen lleva

⁶ Sin entrar en detalles respecto de las dificultades que puede entrañar la clasificación de un “paso” a otra lengua como *cambio de código*, dejamos constancia de que entendemos como instancias del mismo las combinaciones de palabras que no tienen en la *otra* lengua un carácter sintemático que las haga contar como una sola en términos referenciales.

⁷ Por este fenómeno en español bonaerense, véase Hipperdinger (2017a). De acuerdo con este último aporte, hablamos de hipercharacterización *grafémica*, no *ortográfica*, para evitar la invocación de una norma que, justamente, se contraría en este caso.

al productor a hacer uso de *más* recursos gráfémicos de la *otra* lengua que los que corresponden a la escritura convencional de la forma en cuestión.⁸

Las fotografías siguientes ilustran las tres principales posibilidades clasificatorias anotadas (cambio de código, transferencia léxica e hipercharacterización gráfémica, en ese orden):



Fotografía 6. © Lucía Lasry 2017.



Fotografía 7. © Lucía Lasry 2017.



Fotografía 8. © Yolanda Hipperdinger 2017.

⁸ En relación con la hipercorrección gráfémica en el tratamiento de transferencias léxicas en español bonaerense, puede consultarse Hipperdinger (2017b).

6. Grados de visibilidad

Nos interesa asimismo analizar y, por lo mismo, relevamos, el grado de prominencia visual que se otorga a las recurrencias a *otras* lenguas en el paisaje lingüístico bahiense. Para ello, recurrimos a una clasificación *ad hoc* que distingue, en el marco de *cada* texto, tres grados de prominencia visual de acuerdo con el *tamaño* relativo de la correspondiente tipografía:

- a) la visibilidad *máxima*, que se corresponde con la tipografía de mayor tamaño en el texto de que se trate;
- b) la visibilidad *mínima*, que se corresponde con la tipografía de menor tamaño;
- c) una visibilidad *intermedia*, ubicada entre las dos anteriores.

Por supuesto, somos conscientes de la conveniencia de refinar la clasificación, no solo a través de la posibilidad de incorporación de un número mayor de distinciones según este criterio, sino también a través de su concurrencia con otros (volúmenes, relativos, contrastes cromáticos, etc.). No obstante, a los fines del primer acercamiento que la investigación en curso supone, consideramos suficiente la aplicación del criterio referido.

La fotografía siguiente ilustra los tres grados de visibilidad que distinguimos, máxima o de *Grado 1*, mínima o de *Grado 3*, e intermedia o de *Grado 2*:



Fotografía 9. © Laura Orsi 2017.

7. Qué de la ciudad

En la exposición de los procedimientos para la constitución de nuestro *corpus* colectivo sobre el paisaje lingüístico bahiense, nos resta referirnos a la selección de sectores de la ciudad a la

que hemos procedido. Partiendo de la información oficial provista por el Gobierno de Bahía Blanca en su página web (<http://gabierto.bahiablanca.gob.ar/barrios-de-bahia-blanca/>), cada uno de los investigadores del Proyecto de Grupo de Investigación asumimos la responsabilidad de relevar de modo exhaustivo los textos con presencia de *otras* lenguas en una de las manzanas centrales de una (o más) de las diversas secciones catastrales de la ciudad, procurando abarcar su conjunto. Hasta el momento, el relevamiento abarca el microcentro y los siguientes barrios⁹:

- ❖ Luján
- ❖ Millamapu
- ❖ Napostá
- ❖ Pacífico
- ❖ Sánchez Elía
- ❖ Santa Margarita
- ❖ Universitario
- ❖ Villa del Parque
- ❖ Villa Mitre
- ❖ Villa Rosas
- ❖ Villa Soldati

Dada la importancia superlativa del ámbito comercial en lo que atañe a la configuración del paisaje lingüístico local, además, se ha realizado un relevamiento específico en dos “enclaves” comerciales emblemáticos de la ciudad, de antigüedad y características distintas: el tradicional de Galerías *Plaza*, ubicado frente a la plaza central, y el moderno *Bahía Blanca Plaza Shopping*, en la sección catastral de Aldea Romana.

Quienquiera que haya transitado las calles de Bahía Blanca puede, a partir de las bases del diseño de investigación que hemos expuesto, hipotetizar como nosotros que la presencia de *otras* lenguas en el espacio público de estos sectores de la ciudad no tiene una distribución homogénea. Queremos contrastar esa hipótesis y describir, para el conjunto, no solo *qué* lenguas aparecen (lo cual implica precisar cuáles, sobre todo de entre las esperables por su coexistencia efectiva con el español, no lo hacen) sino también *cómo*: según lo anticipamos, nos importa determinar las motivaciones presumibles de la recurrencia a ellas, los modos preferidos de imbricación (de cada una) con el español y su visibilidad relativa, en el marco de la exploración de las diversas correlaciones discernibles. No obstante, dado que esta

⁹ Seguimos, en la enumeración, un criterio alfabético.

presentación se restringe a los aspectos de la investigación que atañen a su primer paso, *i.e.* el registro en sí, no adelantaremos más resultado de su ejecución que el que se vincula con el último de los aspectos incluidos en el diseño, y que la ejecución ha llevado a modificar desde la simple formulación inicial a la actual, algo más compleja: el de la clasificación de los *emisores*.

8. *Quiénes en la ciudad*

Para concluir, entonces, señalamos que la clasificación “de partida” de los emisores en oficiales (en dirección *top-down*) y privados (en dirección *bottom-up*) se desplegó en subclasificaciones en el trabajo efectivo de relevamiento.

Por un lado, constatamos la relevancia a nuestros fines de distinguir emisores oficiales *locales* y *extranjeros*, por cuanto en el caso de estos últimos se verifica una recurrencia a *otra(s)* lengua(s) que no se verifica en los primeros. Es un ejemplo el caso que muestra la fotografía que sigue:



Fotografía 10. Consolato Generale d'Italia. © Laura Duché Mónaco 2017.

A la extraordinaria importancia de los emisores *privados* en relación con la visibilización de *otras* lenguas en el paisaje lingüístico urbano, por otro lado, ya nos hemos referido. Su diversidad se nos impuso con una evidencia equiparable a la de la necesidad de subclasificarlos del modo más simple posible, en la procuración de una normalización de los procedimientos en terreno que pudiera garantizar una actuación equiparable por parte de todos los investigadores del Proyecto. En tal sentido, decidimos oponer:

- a) los emisores *comerciales*, a partir de la base no solo de sus previsibles fines de lucro sino, sobre todo, de la ausencia de reclamo explícito de *otro* fin tanto en su auto-presentación como en su reconocimiento social, a
- b) organizaciones civiles establecidas y reconocidas sobre una base que *no* se identifica con la obtención de lucro (aunque no la excluya necesariamente).

Entre estas últimas contamos, así, *instituciones* de carácter político, étnico, etc., pero también otras dedicadas (por ejemplo, y sobre todo) a la educación o a la salud, en cuya auto-presentación estos fines “superiores” resultan invocados y que son socialmente reconocidas *por ellos* antes que por su carácter empresarial.

Las fotografías siguientes ilustran la subclasificación de emisores que, según lo expuesto, empleamos en el relevamiento (si bien consignamos igualmente en cada caso información de detalle, ante la posibilidad de que sea requerida por el avance de las indagaciones):



Fotografía 11. Emisor privado comercial. © Lucía Lasry 2017.



Fotografía 12. Emisor privado institucional. © Lucía Lasry 2017.

9. Consideraciones finales

Las decisiones implicadas en el diseño de una investigación científica no son inocuas: prefiguran su desarrollo y el alcance (si no la validez misma) de sus resultados. En una investigación grupal que suponga, como la nuestra, la conformación de un cuerpo de datos de envergadura, la reducción del “sesgo” individual es de la mayor importancia y, consiguientemente, las decisiones generales iniciales han de tender a la mayor simplicidad, con el movimiento precautorio simultáneo de evitar el eventual cercenamiento *a priori* de datos de potencial relevancia.

La exposición que concluimos demuestra, en un caso particular, cómo se desarrollan esas operaciones simultáneas en la práctica: con límites, con provisionalidad, pero al mismo tiempo con la profunda convicción de que dar cada paso es mejor que no hacerlo, sea que la huella la retomemos en el futuro nosotros mismos o colegas que, con la misma convicción, sigan el rastro que trazamos.

Bibliografía

- Blommaert, J. y Maly, I. (2014), “Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study”, en: *Working Papers in Urban Language & Literacies*, vol. 133, pp. 2-20.
- Castillo Carballo, M. A. (2011), “Voces extranjeras: de la realidad lingüística peninsular a la americana”, en: *Itinerarios*, vol. 13, pp. 63-84.
- Ferro Bajuelo, A. (2011), *Análisis de la influencia del inglés en el habla cubano-americana en el condado de Miami-Dade a través de la prensa escrita*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Furiassi, C. y Gottlieb, H. (eds.) (2015), *Pseudo-English: Studies on False Anglicisms in Europe*, Berlin/Boston/München, Walter de Gruyter.
- Gómez Capuz, J. (2004), *La inmigración léxica*, Madrid, Arco Libros.
- Hipperdinger, Y. (2016), “Importaciones léxicas en español bonaerense: compromiso fónico y convencionalización puntual”, en: Arce, L. (ed.), *Entramados sociolingüísticos: variación, historia y comunidad*, Bahía Blanca, Sociedad Argentina de Lingüística-Ediuns, pp. 269-290.
- Hipperdinger, Y. (2017a), “Hipercharacterización de configuraciones grafémicas en el ámbito comercial”, en: *XVIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Hipperdinger, Y. (2017b), “Hipercorrección grafémica en importaciones léxicas. Datos del español bonaerense”, en: *Sintagma. Revista de Lingüística*, vol. 29, pp. 79-92.
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997), “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, en: *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, n.º 1, pp. 23-49.
- Martínez Ibarra, F. (2016), “Spanish and Valencian in Contact: A Study on the Linguistic Landscape of Elche”, en: Sessarego, S. y Tejedo-Herrero, F. (eds.), *Spanish Language and Sociolinguistic Analysis*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 135-153.
- Pons Rodríguez, L. (2011), “Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla”, en: *Itinerarios*, vol. 13, pp. 97-127.
- Pons Rodríguez, L. (2012), *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla, Servicio de Archivo y Publicaciones de la Diputación de Sevilla.

- Pratt, C. (1973), “El lenguaje de los medios de comunicación de masas: algunos aspectos”, en: *Filología Moderna*, vols. 46-47, pp. 63-87.
- Winter-Froemel, E. (2008), “Studying Loanwords and Loanword Integration: Two Criteria of Conformity”, en: *Newcastle Working Papers in Linguistics*, vol. 14, pp. 156-176.
- Winter-Froemel, E. y Onysko, A. (2012), “Proposing a Pragmatic Distinction for Lexical Anglicisms”, en: Furiassi, C., Pulcini, V. y Rodríguez-González, F. (eds.), *The Anglicization of European Lexis*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 43-64.

Posibilidades y limitaciones: sobre la conformación de un corpus digital

Germán Abel Ledesma¹

Si tenemos en cuenta el contexto de aparente desmaterialización del entorno digital resulta relevante el planteo sobre las posibilidades y limitaciones del abordaje de la textualidad electrónica. En términos de Juan José Mendoza (s/n) se trata de “objetos de estudios hasta hace 30 años no instituidos como aquellos que conciernen a la ‘cibercultura’, la ‘ciberpoesía’ o ‘las estéticas tecnológicas’”, con lo que activan interrogantes muy poco transitados. Más allá de algunas herramientas para la recuperación de datos que siguen la lógica de la “materialidad forense” adoptada de la esfera de la criminalística por Matthew Kirschenbaum (2008),² un

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: gerledesma@hotmail.com.

² En *Mechanisms* (2008) Matthew Kirschenbaum aborda “la matriz material que gobierna la escritura y la inscripción” de la textualidad electrónica (2008: XII). Para ello, siguiendo el esquema tripartito de Kenneth Thibedau distingue entre “materialidad formal” y “materialidad forense”. La primera (que tiene su origen en los estudios sobre criminalística) se basa en el “principio de individualización”, es decir, en que “no hay dos cosas en el mundo físico que sean exactamente iguales” (Kirschenbaum 2008: 10). El trabajo de recuperación de datos luego de los atentados a las torres gemelas del World Trade Center (que evidenció que los datos, gracias a la constitución física de los discos duros, pueden ser recuperados incluso después de las condiciones más terribles) lo moviliza a llevar adelante la rama forense de su investigación bajo el postulado de que existe una “matriz material que gobierna la inscripción y la escritura en todas sus formas” (2008: XII). De esta vertiente de los estudios informáticos, como decíamos, recupera el concepto de “individualización” y el de “evidencia de rastro” y los lleva al análisis del mundo físico que hay detrás de los textos electrónicos. Por su parte la “materialidad formal” se relaciona ya no con los sistemas de almacenamiento donde los datos toman “la forma de marcas e inscripciones físicas” (Kirschenbaum, 2008: 19) sino con el aspecto que estos adquieren en las distintas visualizaciones. Se trata de la “expresión perceptible” de los símbolos manipulados en los distintos dispositivos.

problema con los textos digitales es su inestabilidad y la constante modificación a la que pueden verse expuestos. Al día de hoy una zona de la crítica comienza a plantearse estos problemas; Marie-Laure Ryan (2004), por ejemplo, se pregunta por la posibilidad de establecer un canon referido a textos electrónicos. La crítica destaca como uno de los problemas la proliferación indiscriminada de obras por la facilidad y el acceso a la publicación, lo cual nos lleva a la cuestión del valor y a la puja con relación a lo nuevo, es decir, cómo seleccionar aquellas obras dentro del amplio espectro de lo novedoso para conformar un canon referido a la literatura electrónica. La estipulación de un corpus desde lo que Hans-Georg Gadamer llama la “hiperresonancia” del presente (1977: 367) reclama algunas precauciones a tener en cuenta: el estado del campo efectivamente aparece como incipiente y muchas veces el valor de la novedad se impone sobre el literario.³ Este punto, en términos de Johanna Drucker (s/n), puede conducirnos a una encrucijada donde sólo la técnica, desligada de la poética, reclame nuestro compromiso crítico. Drucker postula la necesidad de “textos más ricos” que experimenten con las condiciones tecnológicas del presente. Una pregunta todavía abierta es si tales textos son posibles o si la propia interfaz imposibilita formas de representación más complejas

Por otro lado, un segundo problema tiene que ver con la obsolescencia de los textos que resultaron ser pioneros, a raíz del avance en los dispositivos tecnológicos, ya que los objetos iniciales con valor histórico no funcionan en las computadoras del presente. Según Ryan “las dos colecciones de textos digitales que compiló la Electronic Literature Organization son un intento de restaurar algún grado de canonicidad en el campo de la textualidad digital”, de modo tal que “hipertextos como *Afternoon* de Michael Joyce, *Victory Garden* de Stuart Moulthrop y *Patchwork Girl* de Shelley Jackson llegaron a un estatus canónico, pero —como decíamos— no corren en computadoras actuales”. A partir de este diagnóstico Ryan se pregunta si la obsolescencia destruirá la canonicidad de estos experimentos o si por el contrario los hará legendarios. “En el campo de los videojuegos —afirma— algunos juegos antiguos llegaron a estatus canónico y están siendo preservados mediante emuladores que corren en computadoras modernas. ¿Pero la próxima generación de computadoras —se pregunta a su vez— requerirá reescribir estos emuladores?” (s/n). El vértigo de la tecnología exige una actualización constante en los modelos críticos de manera tal que tengan en cuenta los diferentes factores y condicionantes. En este sentido, Marshall Berman sostiene que “dado que la economía

³ “El juicio sobre el arte contemporáneo —afirma Gadamer— reviste para la conciencia científica una desesperante inseguridad” derivada de “una especie de hiperresonancia” (1977: 367) propia de los textos del presente.

moderna tiene una capacidad infinita para desarrollarse de nuevo, autotransformarse, la imaginación modernista también debe renovarse y reorientarse una y otra vez” (1988: 329). Esta renovación, no obstante, puede producir dificultades a la hora de proponer una mirada superadora en relación con los modelos tradicionales. En este sentido, Mendoza habla de “las chispas que se producen con la aparición de las nuevas tensiones epistémicas” (s/n).

Según Kirschenbaum las prácticas de preservación digital (de donde toma herramientas para analizar lo que llama “materialidad forense”) “pueden servir para interrogar críticamente la naturaleza de los nuevos medios y la textualidad electrónica” (18) y, por consiguiente, podemos intuir, para establecer las pautas físicas que permitan conformar un corpus digital. Sin embargo, el problema no desaparece de nuestro horizonte crítico ya que estas herramientas (que son las de un perito digital) no están generalizadas dentro del campo de los estudios literarios. Si no existe un “entusiasmo geek” individual, como el que evidentemente tiene Kirschenbaum,⁴ la fusión entre crítica textual y computación forense se muestra inaccesible: en todo caso cabe la interrogación sobre un replanteo en relación a los marcos teórico-metodológicos para el abordaje de un texto que fue creado en soporte digital, pero siempre y cuando no desatienda cuestiones que tienen su propio peso desde un punto de vista del abordaje de la materialidad formal.⁵ Es decir, un método que contemple las herramientas informáticas para conformar un corpus digital debe estar acompañado de aquellas que nos facilitan analizar ciertos procedimientos plásticos y literarios que tienen que ver con el estudio disciplinar de la literatura, algo que pondría en cuestión la idea del fin del pensamiento de las esferas que proclamó Ludmer cuando postuló la idea de una literatura postautónoma (2006). Esto teniendo en cuenta que la mayoría de los críticos se inscribe voluntariamente en lo que Kirschenbaum llama “ideología medial” sin que eso suponga caer en lo que este llama “falsas percepciones”, aquellas que tienen que ver con la inmaterialidad del medio o lo efímero de sus textualidades.

Uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar la posibilidad de establecer un corpus es la condición social de la transmisión de la textualidad electrónica. En este sentido algunos ejemplos son ilustrativos de las potencialidades y limitaciones. Kirschenbaum lee *Agrippa* de William Gibson y desde allí piensa el rol de las redes sociales y la cultura de red como agentes activos en la preservación del material, pero extensivamente, agregamos, se los podría pensar como parte de la conformación del sentido del texto. *Agrippa* es un poema

⁴ Johanna Drucker describe así el ensamble entre teoría literaria y conocimientos informáticos de Kirschenbaum (s/n).

⁵ Para entender los conceptos de “materialidad forense” y “materialidad formal” cf. nota 1.

publicado en 1992 en un diskette, acompañado por un libro de artista de Dennis Ashbaugh. El conjunto tiene una matriz conceptual que lleva a reflexionar sobre las condiciones de lectura en un determinado medio y en la materialidad con la que están hechos ambos experimentos. Las páginas del libro fueron tratadas con un químico fotosensible, de manera que las imágenes aparecieran al contacto con la luz. El texto de Gibson, por su parte, estaba encriptado de modo que desapareciera conforme iba siendo leído. Como señala Kirschenbaum, se trataba de una experiencia pensada como lectura única con una duración de veinte minutos (X), pero el texto fue crackeado y subido a la red, con lo que el poema pasó a formar parte de una constelación mediática para la cual no había sido pensado. Esto justamente abre la posibilidad de analizar la naturaleza social de las redes como agentes de preservación del material, pero también, como decíamos, en tanto agentes operativos de la composición. Kirschenbaum se pregunta si la diseminación social del poema (agregamos nosotros: como efecto de una lógica de circulación íntimamente vinculada con el entorno) era parte de la idea de Gibson. Después de la reescritura del poema a un nuevo código y su consecuente divulgación que obturó el gesto de una escritura efímera queda la pregunta de si el texto en el diskette (pensado como objeto literario) es el mismo que el que fue subido a la web. La respuesta evidentemente nos lleva a pensar en términos de soportes y a no desatender el medio en que se producen los mensajes. En línea con Kirschenbaum consideramos que las formas de almacenamiento, los sistemas operativos, los protocolos de red y software o los modos en que se propaga el material electrónico pueden volverse parte central del significado. *El peronismo spam* de Charly Gradin es otro ejemplo de la importancia del soporte en la constitución del sentido. Como señala Maximiliano Brina en la revista *Luthor*, el poema fue compuesto reordenando los resultados de la búsqueda en Google “El peronismo es como”:

Entre la poesía y el net-art —dice Brina— el poema fue alojado en la red (www.peronismo.net46.net) después de haber sido procesado mediante la herramienta digital *Text-Based-Text* del artista y hacker Jaromil (...) que permite una visualización progresiva de los versos que lo componen. (...) Al acceder al sitio el texto comienza a desarrollarse, las letras aparecen de a una a distintas velocidades y a veces volviendo sobre sí mismas, corrigiéndose. Se forman palabras y versos que una vez completados son borrados para dar lugar a los siguientes. No es posible aprehender el poema como totalidad, nunca se adquiere una visión de conjunto, solamente fragmentos. Después de unos cinco minutos el poema finaliza, aparece la explicación del método de composición y los créditos (...) tras lo cual se reinicia el proceso. (...) en ningún momento el lector tiene la posibilidad de detener o modificar la velocidad del flujo textual o de detener la música que suena constantemente mientras se permanece en la página. (s/n)

Y efectivamente, al igual que el texto de Gibson, el de Gradin sería otro poema si se lo presentara en un blog como una entrada fija y no en esa interfaz multimedia que corre e impone un ritmo de lectura a la vez que imposibilita capturar pantallas y retener los versos por más tiempo que el que la programación nos permite. Una pregunta que deriva de las reflexiones de Kirschenbaum es ¿cómo se cita un texto digital? (cf. 22) y sirve para pensar las problemáticas de un corpus electrónico: ¿cómo se cita *El peronismo spam* sin recurrir a un mensaje de Facebook para que Gradin nos facilite una versión “legible”?, algo que debemos haber hecho todos los que incluimos su poema en alguna instancia de análisis crítico. En el artículo de la revista *Luthor* Brina cita a Terry Eagleton quien propone leer los poemas sin limitarse al contenido y considerando “toda la densidad material del lenguaje”, contra la idea de que este es “un celofán que envuelve las ideas” (cit. por Brina, s/n). Como se preguntaba Kirschenbaum a cuento del poema de Gibson, Brina plantea la interrogación sobre si la decisión de Gradin “se opera en la pantalla, en el código o en ambos; si toda la densidad material del lenguaje del poema se limita al texto en sí o si incluye las instrucciones que administran su visualización” (s/n). Según nuestra perspectiva, a esta altura de los abordajes críticos damos por supuesto el hecho de que el poema es indisociable del medio en el que se presenta y que justamente ahí radica el problema de almacenarlo de una manera que resulte operativa para el estudio académico, es decir, para una forma de lectura crítica que excede la del consumo masivo y que requiere de otras condiciones materiales de recepción. Como afirma Jonathan Rose “el problema de hacer foco en los textos es que nadie puede leer un texto —hasta que este no se encuentra encarnado en la forma material de un libro—” (cit. por Kirschenbaum: XIII), a lo que habría que reconfigurar “la forma material de un medio”. Así, el entorno aparentemente inmaterial de la textualidad electrónica comienza a adquirir espesor.

Bibliografía

- Berman, M. (1988), *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Madrid, Siglo XXI.
- Brina, M. (s/f), “Transmedialidad, poesía digital y ficciones interactivas”, en: *Revista Luthor*. [En línea] Consultado el 16 de junio de 2016: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article145>.
- Drucker, J. (2009), “A Review of Matthew Kirschenbaum, *Mechanisms: New Media and the Forensic Imagination* Cambridge, MA and London, UK: MIT University Press, 2008, en: *DHQ (Digital Humanities Quarterly)*, vol. 3, n.º 2. [En línea] Consultado el 5 de julio de

- 2017: <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/3/2/000048/000048.html> Gadamer, H.-G. (1977), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- Gradin, C. (s/f), “El peronismo (Spam)”, [En línea] Consultado el 20 de junio de 2016: <http://www.peronismo.net46.net/>.
- Kirschenbaum, M. (2008), *Mechanisms: New Media and the Forensic Imagination*, Cambridge, MA and London, UK, MIT University Press.
- Ludmer, J. (2006), “Literaturas postautónomas”, [En línea] Consultado el 5 de junio de 2016: http://linkillo.blogspot.com/2006/12/dicen-que_18.html.
- Mendoza, J. J. (s/f), “Por una historia de las prácticas cruzadas”, en: *Revista Luthor*. [En línea] Consultado el 5 de junio de 2016: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article147>.
- Ryan, M-L. (s/f), “Entrevista a Marie-Laure Ryan”, en: *Revista Luthor*. [En línea] Consultado el 5 de junio de 2016: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article131>.

**Materia y forma:
análisis empírico para una tipología del asociacionismo
cultural a mediados del siglo XX (Bahía Blanca, 1940-1970)**

Juliana López Pascual¹

El avance del proceso de modernización social, política y material que desde fines del siglo XIX había transformado a Bahía Blanca en una ciudad económicamente potente (Ribas, 2008) también significó el aumento de su población y la consolidación de la misma en un cuerpo de ciudadanos con relativa capacidad de movilización. En efecto, los años 40 se evidencian como una década en la que la voluntad asociativa que había caracterizado de manera creciente a la comunidad bahiense desde los inicios del siglo XX (Agesta, 2016) manifestaba una gran vitalidad y una creciente especialización a la vez que mostraba los frutos de las gestiones realizadas en las décadas previas. Los años centrales de la última centuria fueron especialmente pródigos para el desarrollo de diversas iniciativas culturales llevadas adelante por agentes colectivos. La conformación de instituciones privadas se alimentó de y estimuló, simultáneamente, el entramado de relaciones de amistad y familiares que cohesionaba a una heterogénea *élite* local que hemos identificado *grosso modo* con los grupos universitarios que sostenían una ideología liberal (López Pascual, 2016a y 2017b). De ese vasto universo asociativo, en esta oportunidad nos enfocaremos en las experiencias de la Asociación Cultural de Bahía Blanca, organismo creado en 1919, de la Asociación Artistas del Sur (1939), de la filial local del Colegio Libre de Estudios Superiores (1941) y ciertas iniciativas menos formales, como la Peña La

¹ CONICET - Centro de Estudios Regionales “Prof. Félix Weinberg”, / Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: juliana.lopezpascual@uns.edu.ar.

Carbonilla (1957), con el objetivo de realizar un cruce comparativo de los registros disponibles que permita ponderar singularidades y proponer algunas operaciones generalizables.

En las pesquisas de los últimos años, el concepto de *sociabilidad* se ha convertido en una herramienta relativamente útil para el análisis histórico.² No obstante esa difundida utilización, uno de los problemas centrales en su empleo se ubica en torno a los dispositivos y los métodos apropiados para su análisis. En este sentido, esta comunicación intenta ensayar una propuesta hermenéutica que tome en cuenta los obstáculos que surgen de su implementación, particularmente aquellos que se desprenden del estudio de la *sociabilidad formal*, sus posibles clasificaciones y las diferencias con la informal, para lo cual partiremos de la reflexión sobre casos singulares accesibles a través de documentación institucional como libros de actas, registros de socios, boletines y correspondencia oficial. En última instancia, este abordaje intentará señalar y enunciar criterios problematizadores que eventualmente permitan dar cuenta no sólo de la dinámica interna del asociacionismo cultural y de su quehacer específico, sino también de su interpenetración con el desarrollo histórico de la estructura social, de las prácticas de la sociedad civil y del Estado.

Hacia 1950, la tasa de crecimiento poblacional que había convertido a Bahía Blanca en un fenómeno demográfico en las décadas anteriores parecía comenzar a disminuir; sin embargo, aún en términos cuantitativos, el núcleo urbano y su área de influencia continuaron presentando una ventaja comparativa para la ciudad dentro de la región del sudoeste bonaerense y la norpatagonia. Como hemos analizado en otras oportunidades (López Pascual, 2016a), la década de 1940 constituyó un muy buen momento para la institucionalización de las preocupaciones culturales, tanto en la esfera estatal como en lo que refiere a las iniciativas privadas. Este proceso, que luego de 1955 daría paso a la conformación de entidades públicas de enseñanza superior, formó parte de una escena más amplia y de mayor extensión temporal.

En efecto, las inquietudes sociales, deportivas, profesionales, culturales, políticas, económicas y gremiales, entre otras, habían conducido a la consolidación y multiplicación de los espacios de la sociedad civil que vio crecer así el número de participantes en ella a la vez que

² Una exploración al respecto puede encontrarse en Agesta, Clemente y López Pascual (2017).

se diversificaban sus formas institucionales.³ En este contexto general fue en el que se desarrollaron propuestas culturales específicas como la Asociación Artistas del Sur, el Colegio Libre de Estudios Superiores y las distintas formaciones⁴ de intelectuales que, junto con las entidades que contaban con cierta trayectoria en el escenario local, posibilitaron el surgimiento de la Universidad Nacional del Sur hacia mediados del siguiente decenio.

Este fuerte desarrollo asociativo se produjo, ciertamente, en un terreno en el que ya existían experiencias previas cuyo capital y legitimidad social no eran menores: la Asociación Bernardino Rivadavia (ABR) y la Asociación Cultural de Bahía Blanca (ACBB). La primera, la más antigua de las entidades culturales locales, había sido fundada en 1882 por Daniel Cerri, Leónidas Lucero, Octavio Zapiola, Eliseo Casanova, Felipe Caronti y sus descendientes, siendo su principal actividad la gestión de la Biblioteca Popular homónima.⁵ La segunda, por su parte, había sido gestada en 1919 por un grupo de aficionados a las presentaciones musicales; desde entonces —aunque con algunas interrupciones y crisis internas— desarrolló acciones de promoción de conciertos y recitales de música académica sostenida por un nutrido cuerpo de asociados.⁶ Fue a ellas que se sumaron, entre 1939 y 1941, la Asociación Artistas del Sur (AAS) y la filial local del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES); como ya hemos desarrollado en varias oportunidades (López Pascual, 2016a), ambas establecieron metas y posiciones ideológicas diferentes al mismo tiempo que compartieron la voluntad de generar un movimiento cultural que permitiera el desarrollo “espiritual” de la ciudad en su contexto regional. En el primer caso, ello se procuró a través del estímulo a la actividad plástica, particularmente a la pintura paisajística, mientras en el segundo se hizo desde las conferencias y cursos brindados por investigadores y especialistas en temas económicos, sociológicos, literarios y filosóficos, entre otros.⁷

³ Sólo en el primer lustro es posible rastrear la existencia de al menos 74 organizaciones deportivas, 22 asociaciones de colectividades extranjeras, 22 instituciones religiosas, 11 colegios profesionales, 56 entidades gremiales, 14 iniciativas culturales de tipo privado y 9 centros estudiantiles, entre otras.

⁴ Sobre el concepto de “formaciones”, véase Williams (1980).

⁵ Hacia 1939 contaba con 1500 socios que, para mediados de la década del sesenta ascendieron a 5300 individuos, repartidos entre 3400 socios y 1900 abonados a la lectura. Véase Memorias de la Asociación Bernardino Rivadavia. Archivo ABR. El registro de socios no se encuentra disponible para la consulta.

⁶ Para un análisis de largo plazo de la vida de la Asociación Cultural puede consultarse Agesta, Caubet y López Pascual (2017).

⁷ Una reconstrucción más minuciosa del desarrollo de estas entidades puede encontrarse en López Pascual (2016a)

Luego de la creación de la Universidad Nacional del Sur en 1956, la sociedad civil bahiense continuó gestando formaciones e instituciones culturales de mayor o menor perdurabilidad en el tiempo como las escuelas de formación artística o los distintos grupos de intérpretes y realizadores (López Pascual, 2015a). Entre las mismas se destacan la Peña La Carbonilla (PLC) y el Grupo Austral surgidos en 1957 y 1959, respectivamente, como espacios informales de trabajo artístico e intercambio social. Este último, como ya hemos visto (López Pascual, 2015 a y b), se articuló estrechamente a la dirección del Museo Municipal de Bellas Artes desde 1963, llevando adelante una política institucional que visibilizó las innovaciones estéticas tanto como desdibujó relativamente la identidad del grupo originario, en virtud de su homologación con la entidad pública. La primera, en tanto, se caracterizó por el carácter lúdico y jocoso de sus actividades, entre las que primaban los encuentros sociales y los festejos.

El escenario asociativo brevemente descripto abre interrogantes de distinta magnitud y alcance, entre los que no resultan menores aquellos que se preguntan por cuáles eran las diferencias entre las agrupaciones y cómo estudiarlas. En este sentido, el problema involucra cuestiones de orden teórico tanto como metodológico, supeditadas todas ellas a la conservación y disponibilidad de los registros documentales y a su potencial interpretación. En principio, y más allá de las posibilidades que brinden las fuentes orales o indirectas, de ello depende la viabilidad de realizar una descripción densa de la vida asociativa que la caracterice en su especificidad y de hacer operaciones comparativas y hermenéuticas que habiliten consideraciones relativamente generales.

Para el análisis inicial de la ACBB y la AAS, el investigador puede consultar las actas de las comisiones directivas y las asambleas, los libros contables y balances, los distintos estatutos y algunas memorias. La lectura minuciosa y cruzada de este tipo de documentación permite recomponer las actividades habituales de cada entidad, sus objetivos manifiestos y sus eventuales momentos de inestabilidad, las dinámicas de su gobierno y de la situación financiera. A partir de ello, una distinción verosímil entre las aquí contempladas se sustentaría en que mientras algunas —como la ACBB y, en parte, el CLES— se orientaban hacia la difusión, la circulación y el consumo de los bienes culturales, otras se movilizaban con el fin de promover la creación y la visibilización de su propia producción —como la AAS—. No obstante ser una buena forma de abordaje al problema, este tipo de fuentes suelen ofrecer una mirada tersa y cristalina de la vida institucional, opacando los matices propios del accionar humano; es su propio carácter de testimonio para la posteridad lo que nos indica la necesidad de, al menos, cotejarlas con otro tipo de información.

En efecto, una de las dimensiones que suele presentar dificultades para el análisis es la del devenir político general y sus consecuencias al interior de los organismos. Aun cuando la

prescindencia política funcionó como una suerte de mandato generalizado de la sociabilidad moderna, particularmente en lo que hacía a las actividades culturales, el período en cuestión desafió fuertemente este deber ser y ello puede observarse con mayor o menor claridad dependiendo del caso. Como es sabido, la consolidación del justicialismo y la masiva aceptación de Juan Domingo Perón durante los años cuarenta abrieron amargas disputas que atravesaron a todo el cuerpo social, siendo el mundo de los intelectuales y la cultura particularmente sensible a ellas.⁸ En este sentido, a los ojos de algunos actores, la conceptualización ideológica del peronismo en clave “fascista” instaló un serio problema frente a las ocasionales ventajas que el Estado presentaba para el trabajo con las artes y la cultura en general. Los debates al respecto calaron hondo en el interior de los organismos de la sociedad civil⁹, produciendo un abanico de respuestas que abarcó desde la adhesión relativamente formal hasta la manifiesta indiferencia, como fue el caso de la ACBB. Al contrario de lo que se constata para entidades como el Colegio Libre de Estudios Superiores (López Pascual, 2013) o la ABR, que referían veladamente a los hechos políticos (López Pascual, 2016a), las fuentes oficiales de la Cultural son inusualmente silenciosas respecto de la situación política incluso en momentos de algidez, como el de septiembre de 1955, a pesar de que buena parte de sus autoridades circulaban y participaban de los ámbitos de sociabilidad más visiblemente opositores.¹⁰ En el caso de la AAS, por el contrario, los eventos partidarios y las contingencias institucionales atravesaron fuertemente la cotidianeidad: en octubre de 1955, movidos por el derrocamiento del líder justicialista, una comisión interna estableció la intervención de la Asociación, dando lugar a un proceso de revisión y sancionamiento de acciones e individuos que derivó en la remoción del presidente y la suspensión de otros socios a raíz de sus “cercanías” con el “régimen depuesto” (López Pascual, 2017a).

En el último caso y en el del CLES también es posible acceder a un registro casi completo de su correspondencia y a los listados parciales de sus socios. El estudio combinado y comparado de estos documentos a través de operaciones cuantitativas y cualitativas¹¹ ofrece una visión global aunque relativamente estática de las entidades. Por un lado, aporta datos

⁸ La producción a este respecto es amplia y diversa. Valgan a modo de ejemplo las obras de Vázquez (2011) y Korn (2007), además de Fiorucci (2011).

⁹ Para el caso de las entidades culturales en Bahía Blanca, véase López Pascual (2016a y 2017a).

¹⁰ Para un análisis de la relación entre prácticas de sociabilidad y las estrategias de acción política antiperonista, puede verse López Pascual (2017b).

¹¹ Nos referimos aquí a las metodologías de análisis de redes sociales, que hemos explorado parcialmente en López Pascual (2015b y 2016a).

acerca de las redes de sujetos e instituciones en las que se insertaban sus miembros, por otro, suele facilitar la reconstrucción del perfil asociativo principal de cada entidad lo que favorece, eventualmente, una cierta recuperación de su inserción en la estructura social general. En efecto, esto resulta aún más significativo si se contempla que la recopilación de datos propográficos relativos a las dirigencias habilita, en ocasiones y con los reparos pertinentes, a definir el perfil de las autoridades lo que puede problematizar lo relevado previamente. Asimismo, el establecimiento de subperíodos dentro de la trayectoria institucional y el análisis comparativo de los mismos, permite en ocasiones reponer cierta dinámica a las interpretaciones más descriptivas e “inmóviles”.

Para el caso de la AC, a partir de la década del cuarenta y durante todo el último período considerado, el volumen del cuerpo de asociados nos resulta desconocido, en parte debido a la inexistencia de libros actualizados de socios, por lo que tampoco es factible dar cuenta del perfil general de la masa societaria. Sin embargo, otro tipo de información indirecta, como las discusiones en torno a la falta de capacidad del salón de actos de la ABR, en la que normalmente se desarrollaron las presentaciones, o la propuesta de trasladar las mismas al espacio del Palacio del Cine, autoriza no sólo a inferir que la cantidad de asociados superaba las 400 localidades de las que disponía la Biblioteca sino que, en verdad, recibían a un público que se estimaba en 1200 personas.¹² A pesar del relativo silencio de las fuentes institucionales, el recurso a documentación indirecta también nos avala a afirmar que la composición de la dirección de esa entidad profundizó su perfil vinculado al mundo profesional masculino. La elaboración de esquemas visuales como el que se presenta en el gráfico 1 confirma, por ejemplo, que para mediados de la década de 1950, el cuerpo de autoridades estaba integrado en su mayor parte por profesionales como médicos, ingenieros, abogados y escribanos; a su vez, y de manera creciente, se observa una tendencia a la incorporación de individuos con capitales específicos del mundo cultural, como eran los músicos, docentes y críticos musicales, proceso que se acentuó en la década posterior.¹³ Los registros del Colegio Libre de Estudios Superiores, por su parte, dan cuenta del mismo perfil asociativo; sin embargo, la disponibilidad de los libros de socios propicia complejizar un poco esa imagen, toda vez que en su

¹² Un análisis minucioso de este problema puede encontrarse en Agesta, Caubet y López Pascual (2017).

¹³ Cabe señalar que no desconocemos los cuestionamientos realizados a las clasificaciones socioprofesionales como criterios indicadores de la organización social (Cerutti, 1995). Sin embargo, consideramos que la convergencia entre la adscripción profesional y la afiliación asociativa fortalece la observación de estos agregados sociales como grupos con intereses comunes.

sociabilidad cotidiana –sensiblemente menor en términos cuantitativos- también participaban mujeres y estudiantes, como se observa en el gráfico 2.¹⁴

Gráfico 1. Comisiones Directivas de la Asociación Cultural (por ocupaciones), 1940-1955

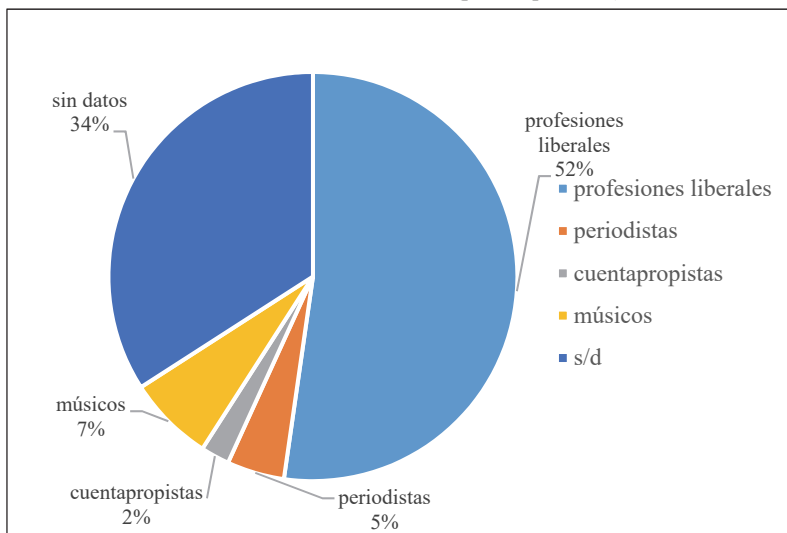
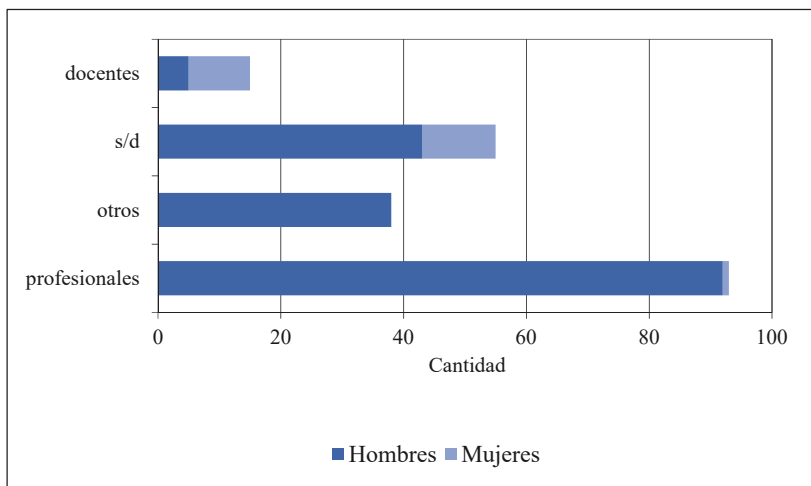


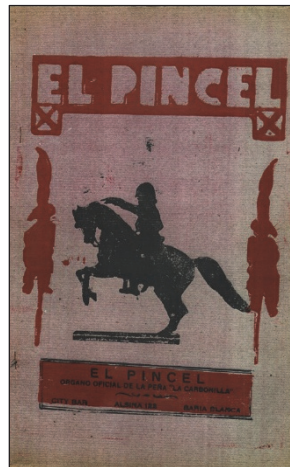
Gráfico 2. Socios del CLES (por ocupaciones y género), 1941-1955



¹⁴ El perfil asociativo del CLES ha sido desarrollado más profundamente en López Pascual (2015b).

En verdad, la trayectoria local del CLES abre perspectivas singulares por su misma vinculación con la sede central de Buenos Aires, en calidad de filial de ella, así como también por la variedad de sus documentos. En principio es necesario señalar, como ya se ha planteado en otras oportunidades, que el gran corpus de correspondencia acopiado por el abogado Pablo Lejarraga durante su gestión como secretario permite recomponer un mapa de contactos y circulaciones intelectuales ligado estrechamente a la sociabilidad reformista y a la militancia antifascista a escala nacional e incluso continental (López Pascual, 2011). Es precisamente esa articulación en una dimensión mayor la que ofrece otro tipo de fuentes, como la colección de *Cursos y conferencias*, emprendimiento editorial sostenido por el mismo CLES desde 1931. Si bien ella puede pensarse como un objeto de estudio en sí mismo (Cernadas, 2006), inserto en la tradición de las revistas culturales de la que también participarían proyectos como *Nosotros* o *Sur*, esa edición periódica posibilita tanto el rastreo de información relativa a la vida institucional global del Colegio como la recuperación parcial de los textos de los cursillos dictados. Junto al material inédito que también se ha conservado,¹⁵ ello complementa y da carne a la reconstrucción de la red social e intelectual en la que participaban los locales.

Las experiencias de la prensa periódica permiten, en efecto, problematizar y recomponer hábitos de sociabilidad por vías más complejas. No sólo porque las mismas prácticas y espacios de redacción han sido considerados como instancias de sociabilidad,¹⁶ sino porque algunos proyectos puntuales visibilizan formas más o menos efímeras e informales de agregación social.¹⁷ En verdad, este lazo constituye una suerte de tradición dentro de algunas disciplinas artísticas, como lo atestiguan los casos de *Martín Fierro*



El Pincel,
Bahía Blanca,
Año II, N° VII,
ca. 1959.
Portada.

¹⁵ El archivo de la filial Bahía Blanca del Colegio Libre de Estudios Superiores puede consultarse en la Biblioteca Arturo Marasso del Departamento de Humanidades de la UNS.

¹⁶ Siguiendo a François Dosse (2007), las revistas pueden comprenderse como espacios de sociabilidad intelectual.

¹⁷ Sobre la prensa como estrategia política y registro de formas coyunturales de la sociabilidad, véase López Pascual (2017b). Más recientemente, Patricia Orbe, Celeste Napal y Lucio Martín (2017), han propuesto el relevamiento de las prácticas de sociabilidad aparecidas en revistas ilustradas como metodología para la observación y el estudio de las transformaciones de la élite social en Bahía Blanca durante la década de 1970.

(1924), *Arturo* (1944) y *Nueva Visión* (1955), entre otras, que se han erigido en registros específicos de las vinculaciones no institucionalizadas de plásticos, literatos y pensadores (Siracusano, 1999). Si bien no es este el caso de la AC o la AAS, el criterio sí aplica para la Peña La Carbonilla, la que podría pensarse en esta línea en la que también incluiríamos la publicación de los únicos números de *Pozo* y *Eon*, en 1960 y 1961 respectivamente.¹⁸ En efecto, su existencia casi no ha dejado registros oficiales, toda vez que sus gestores no aspiraron a la conformación de un organismo estructurado. Ausentes los documentos como actas, balances, registros de socios o correspondencia, su vida y su accionar se reconstruyen a partir de los catálogos de algunas exposiciones, de las fotografías y documentos de sus encuentros y principalmente a través de la revista *El pincel*, editada por sus miembros desde 1958.¹⁹

En términos materiales, la mencionada publicación se presentaba como un proyecto realizado con escasez de medios económicos: aunque desconocemos su tirada, sí se observa que su manufactura recurría al armado artesanal, a la copia mimeográfica de cuartillas mecanografiadas y a la reproducción seriada de grabados para la incorporación de imágenes en portada e interiores. Pese a que los números eran comercializados, la baja calidad del papel utilizado y la inconstancia en la periodicidad, por su parte, fortalecen esta idea. Más allá de estas características específicas del objeto, la revista posibilita, en principio, determinar quiénes eran los hombres y mujeres que participaban de La Peña, por lo menos a partir de sus escritos y colaboraciones, cuál era el espacio de circulación de los mismos y cuáles eran sus criterios, metas y objetivos colectivos. La recuperación de este conjunto de individuos, al igual que la composición de otras entidades, habilita su comparación cruzada; a partir de operaciones de ese tipo es que hemos podido dar cuenta de la existencia de prácticas de inserción institucional múltiple que funcionaron como estrategias de construcción del prestigio social y la distinción simbólica de la élite local tanto como movilizaron el proceso de crecimiento y especialización de las artes profesionalizadas (López Pascual, 2016a). En este sentido, entonces, es factible advertir que quienes se reunían en la Carbonilla pertenecían, en una muy buena parte, a la Asociación Artistas del Sur.

¹⁸ *Pozo* y *Eon* fueron un proyecto liderado por el artista plástico Horacio Mercanti, entre otros, en los que comenzó a definirse la línea estética y las figuras que al poco tiempo se hicieron conocer como “Grupo Austral”. Insertos en la gestión del Museo Municipal de Bellas Artes desde 1963, volvieron sobre la práctica editorial, publicando la revista *Museo*. Sobre *Eon* puede consultarse López Pascual (2016a); para un estudio sobre Austral y *Museo*, véase López Pascual (2015a).

¹⁹ Agradezco a Emilia Gallego el acceso a esta documentación conservada de manera privada por el pintor Darío Lorenzini.

¿Cuál podía ser la razón que llevó a estos sujetos a desdoblarse las entidades, duplicando el esfuerzo material que requería sostenerlas? Si bien podríamos intuir que se trató de un cisma producto de un conflicto interno, como ha sucedido en incontables ocasiones en el mundo asociativo, eso no se comprueba en la composición de ambas. En verdad, es a partir de los datos que proveen *El pincel* y las fotografías conservadas que podemos afirmar que La Carbonilla sostenía actividades de un tono diferente al de AAS: tanto el nivel discursivo burlón como lo registrado en las imágenes indican que —aun siendo en su mayoría artistas plásticos y poetas— lo que los convocaba era la recreación, el esparcimiento y el ocio. La portada de la revista declaraba ser el “órgano oficial de la Peña La Carbonilla (en camiseta «Peña Loca»)", que “aparece cuando puede” y que su lema era “Más vale un loco en mano que cien volando”. Entre sus primeras páginas informaba, además, que se reunía todos los miércoles en el City Bar, “su bar amigo” ubicado en la segunda cuadra de la céntrica calle Alsina, y que habían nacido “del entusiasmo de un grupo que cultiva la amistad a la par de las Artes plásticas”,²⁰ todo ello se hizo evidente en la realización de fiestas de aniversario y festivales en los que primaba el recurso al absurdo y al humor disparatado. Estas características se confirman también a partir de fuentes orales externas²¹ y de lo observado en las fotografías, en las que unos risueños individuos comen y beben ataviados con birretes de papel; en esas oportunidades, asimismo, se remedaban las prácticas normadas del asociacionismo, toda vez que se convocaban a través de “bandos presidenciales” en los que se invitaba a asistir a la elección de las “autoridades peñolocas”.²²



Reunión de la Peña La Carbonilla en el City Bar, ca. 1958. Archivo Darío Lorenzini.

²⁰ *El pincel*, Bahía Blanca, Año I, n.º 3, s/f, p. 2

²¹ López Pascual, Juliana. Entrevista realizada a Horacio Mercanti, Bahía Blanca, 20 de octubre de 2006.

²² Bando presidencial, ca. 1960. Archivo Darío Lorenzini.

El entrecruzamiento de estas con otro tipo de fuentes indirectas, como la prensa comercial o los testimonios orales, complejiza estas miradas centradas en la documentación interna: los diarios y revistas no solo aportan información relevante al devenir asociativo en general sino que, como en este último caso, pueden brindar una imagen de la sociabilidad que difiere en algunos de sus sentidos. El carácter informativo de la redacción de notas periodísticas alude casi exclusivamente a sus actividades de difusión de la literatura y las artes plásticas, haciendo silencio sobre las formas lúdicas y satíricas de la cotidianeidad de La Carbonilla. Es en el contraste entre documentos distintos que se pueden advertir las diversas facetas de una misma entidad, así como de la comparación de registros similares pueden surgir las singularidades institucionales.

Consideraciones finales

En esta breve comunicación hemos intentado reflexionar acerca de la problemática documental que se presenta en investigaciones referidas a la sociabilidad y al asociacionismo a partir del análisis de casos dedicados a las actividades culturales. Seleccionando ejemplos diferentes pero con puntos de contacto, realizamos operaciones comparativas entre los cuerpos fontanales disponibles para el estudio de cada uno. De ello es posible desprender algunas cuestiones generales que funcionarán como el puntapié inicial para próximas investigaciones que aporten conocimiento acerca de las particularidades locales del proceso de transformación del mundo asociativo acontecido a mediados del siglo XX.

En efecto, hemos distinguido entre documentos internos y externos o indirectos, procurando explicar qué tipo de información proveen y qué obstáculos presentan. Entre los primeros, se observa que mientras los datos de actas y balances brindan imágenes relativamente prolijas y coherentes del quehacer institucional, la correspondencia y los registros de socios permiten complejizarlas al ofrecer información sobre su dimensión propiamente humana: las características generales de su masa societaria y sus dirigentes, y su inserción en redes sociales de mayor generalidad y alcance geográfico. Ciertamente, ese contraste visibiliza rugosidades y conflictos en la cotidianeidad del mundo asociativo a la vez que, potencialmente, pone de relieve el impacto que en su interior tuvieron las derivas del escenario partidario, la dinámica económica, los debates ideológicos, las transformaciones de la estructura social y, eventualmente, las pugnas específicas del campo cultural. El análisis cuanti y cualitativo de la composición de estos grupos habilita, por su parte, a una mejor comprensión de los objetivos

de su formación, independientemente de lo declarado en sus estatutos; mientras algunos organismos se sostenían por su interés en el consumo de bienes simbólicos y de prestigio, otros se establecían a partir de la voluntad de construir una posición de relativo poder entre aquellos que se reconocían como productores, es decir, artistas plásticos, poetas y músicos.

Hallar y explorar documentos como *El pincel* abre aún más posibilidades; en principio, la de recomponer formas de sociabilidad que, por su nivel de informalidad, no dejaron registros como los que acabamos de referenciar. Por otra parte, su estudio permite caracterizar un espacio de recreación y ocio que, aunque vinculado claramente con un organismo establecido como Artistas del Sur, definía su eje y el motor de sus acciones en el ocio y la satirización de las instituciones formales. Aunque la prensa comercial difundía sus actividades, este tipo de formación veía la necesidad de generar y publicar un proyecto periódico en el que visibilizaba a plásticos y escritores locales, a la vez que ponía de manifiesto su visión burlesca y humorística del mundo de las artes y la literatura.

Estas notas abren, finalmente, preguntas que conectan este análisis con otros interrogantes historiográficos adyacentes. En primer lugar, y en virtud de lo que afirmamos en el párrafo anterior, se hace aún más evidente la necesidad de comprender las particularidades de la sociabilidad cultural y sus entrecruzamientos con las problemáticas del campo homónimo, entre las que resultan centrales aquellas relativas a la definición de un concepto de cultura, a la profesionalización del trabajo intelectual en las diferentes disciplinas y al impacto de la industria cultural en todas ellas. Asimismo, el propio desarrollo del asociacionismo cruzó su camino con la dinámica del Estado moderno, volviéndose así fundamental el análisis histórico de la articulación de los espacios de la sociabilidad cultural con la estructura política y administrativa que se complejizó de manera creciente durante toda la centuria, tanto en el nivel nacional como en el provincial y el local. Es este sentido que se desprende la importancia de atender a la generación de marcos regulatorios del mundo asociativo, como la legislación en materia de personería jurídica, tanto como a las tensiones suscitadas con la contingencia política institucional, que en no pocos casos derivaron en la intervención de las entidades.

Bibliografía

Agesta, M. de las N. (2016a), *Páginas modernas. Revistas culturales, transformación social y cultura visual en Bahía Blanca, 1902-1927*, Bahía Blanca, Ediuns.

- Agesta, M. de las N. (2016b), “Modernismo de gente bien. Asociacionismo intelectual y cultura de élite en Bahía Blanca (1882-1930)”, en: Agesta, M. de las N. *et al.*, *Actas de las V Jornadas Nacionales de Historia Social / Córdoba*, Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti.
- Agesta, M. de las N.; Caubet, N. y López Pascual, J. (2017), “Conciertos y disonancias en la gestión de la cultura. Misión civilizatoria y distinción social en la Asociación Cultural de Bahía Blanca (1919-1959)”, en: Agesta, M. de las N.; Cernadas, M. y López Pascual, J., *Amalgama y distinción. Culturas políticas y sociabilidades en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Agesta, M. de las N.; Clemente, A. y López Pascual (2017), “Notas sobre el uso del concepto de sociabilidad en la historiografía argentina reciente: entre las tramas de lo cívico y las dinámicas sociales”, en: Agesta, M. de las N.; Cernadas, M. y López Pascual, J., *Amalgama y distinción. Culturas políticas y sociabilidades en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Cernadas, M. (2006), “El entramado cultural de Buenos Aires desde las páginas de *Cursos y conferencias*”, en: Biagini H. y Roig, A. (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo II: Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*, Buenos Aires, Biblos, pp. 605-618.
- Cerutti, S. (1995), “La construction des catégories sociales”, en: Boutier, J. y Dominique, J. (dirs.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Autremont, pp. 221-234.
- Dosse, F. (2007), *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*, Valencia, Universitat de València.
- Fiorucci, F. (2011), *Intelectuales y peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Biblos.
- Korn, G. (comp.) (2007), *El peronismo clásico (1945-1955). Descamisados, gorilas y contreras*, Buenos Aires, Paradiso.
- López Pascual, J. (2011) “Intelectuales: cartas, redes e instituciones. El archivo epistolar del Colegio Libre de Estudios Superiores de Bahía Blanca en el cruce de la Historia y la Antropología (1941- 1952)”, en: *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, año 4, n.º 4, pp. 107-117.
- López Pascual, J. (2013) “Algunos debates intelectuales en torno a lo político y lo cultural: el Colegio Libre de Estudios Superiores en Bahía Blanca, Argentina (1940- 1955)”, en: *Antíteses*, año 6, n.º 11, pp. 236-260.
- López Pascual, J. (2015a) *Trincheras: el campo cultural en Bahía Blanca entre 1963 y 1968*, Bahía Blanca, Ediuns.

- López Pascual, J. (2015b) “Élites y cultura. Apuntes para un estudio de la composición social de los grupos intelectuales de Bahía Blanca (1940-1960)”, en: Cabezas, G. *et al.*, *Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades: Archivos y fuentes para una nueva Historia socio-cultural*, Vol. 9, Bahía Blanca, Hemisferio Derecho. Disponible en: <http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar/files/5JleHV09.pdf>.
- López Pascual, J. (2016), *Arte y trabajo. Imaginarios regionales, transformaciones sociales y políticas públicas en la institucionalización de la cultura en Bahía Blanca (1940-1969)*, Rosario, Prohistoria.
- López Pascual, J. (2017a), “Prerrogativas estatales y políticas culturales en la provincia de Buenos Aires. Aproximaciones al fenómeno de ‘desperonización’ de las asociaciones privadas en Bahía Blanca (1956-1970)”, en: *XVI Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*. Comunicación inédita.
- López Pascual, J. (2017b), “Sociabilidad, prensa y estrategia. Notas sobre la *Junta Universitaria de Coordinación Democrática de Bahía Blanca (1946)*”, en: *Actas de las VI Jornadas de Investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades-UNS. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4924>.
- Orbe, P.; Napal, C. y Martín, L. (2017), “Prensa, sociabilidad y ‘nuevas élites’ en Bahía Blanca: El caso de la revista *Paralelo 38 (1964-1970)*”, en: Agesta, M. de las N.; Cernadas, M. y López Pascual, J., *Amalgama y distinción. Culturas políticas y sociabilidades en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Ribas, D. (2008), *Del fuerte a la ciudad moderna: imagen y auto-imagen de Bahía Blanca*, Mimeo [Tesis doctoral inédita], Universidad Nacional del Sur.
- Siracusano, G. (1999), “Las artes plásticas en las décadas del ‘40 y el ‘50”, en: Burucúa, J. E., *Nueva Historia Argentina. Arte, sociedad y política, tomo II*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 13-56.
- Vázquez, M. C. (coord.) (2011), *Intervenciones intelectuales en el contexto del peronismo clásico*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

La Sociedad Cultural Sirio-Argentina a través de sus estatutos sociales (Bahía Blanca, 1921-1954)

Natalia Beatriz Maidana¹

Procedentes de un Imperio Otomano en crisis, los inmigrantes sirios comenzaron a arribar a nuestro país en la década de 1860.² Si bien Bahía Blanca, ubicada al sur de la provincia de Buenos Aires, recibió desde la segunda mitad del siglo XIX una importante masa migratoria, la llegada de los “turcos” fue más tardía y de menor cuantía que la de los italianos y españoles:³ el grupo mayoritario arribó cuando ya la ciudad cuenta con un centro urbano amplio y boyante, principalmente en el transcurso de las tres primeras décadas del siglo XX, y representaba el noveno grupo de extranjeros en importancia (Tercer Censo Nacional; 1914).

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: nataliab.maidana@hotmail.com.

² Los motivos que los empujaron a abandonar su tierra fueron variados: económicos —producto, no sólo del desequilibrio entre tierra y población, sino también de los altísimos impuestos cobrados a los campesinos (Ortiz, 2011: 46)—; religiosos —enfrentamientos entre diferentes confesiones—; culturales —la difusión de los valores del mundo occidental a causa de la actuación de misioneros europeos y yankees, y la fundación de escuelas y universidades que presentaban imágenes de las sociedades occidentales donde se vivía según principios más modernos—; políticos —ante las campañas de panislamismo, otomización y panturquismo iniciadas en 1870 (Nasser, 2016: 110-111)—; militares —por la obligatoriedad de formar parte del ejército turco, donde el servicio militar duraba a veces hasta diez años y era compulsivo para hombres de todas las edades—; y psicológicos —como consecuencia de la falta de libertad, el hambre y las persecuciones (Cazorla, 2003: 7-8).

³ En el partido de Bahía Blanca se los registró por primera vez en el censo de 1895 (Carzola, 1995: 27). En 1914 encontramos tan sólo 421 otomanos, frente a una amplia mayoría de europeos, especialmente de españoles (14780) e italianos (13215), en una ciudad donde la cantidad de extranjeros y argentinos son casi idénticas (34503 inmigrantes frente a 35766 nacionales).

Como todos los inmigrantes, debieron sortear numerosas dificultades, ocasionadas especialmente por el idioma, pero también por el desarraigo, la nostalgia por la patria dejada y la circunstancia de haber abandonado su trabajo para aceptar un oficio impuesto por la ocasión (Cazorla, 2003: 10). Al igual que sucedió con otros grupos migratorios, la escasez de vínculos primarios sólidos en el espacio receptor favoreció el establecimiento de lazos con personas del mismo origen, con el objeto no sólo de conservar su identidad cultural, sino también de defender sus intereses y satisfacer sus necesidades (Di Stefano, 2002: 81). Así, poco a poco, los sirios —como tantos otros grupos de recién llegados— comenzaron a tejer una red de asociaciones que se extendía por todo el país, donde predominaba la solidaridad interétnica, el mutualismo y la beneficencia. De este modo lograron expresar su capacidad para actuar juntos, resolver necesidades puntuales, desarrollar actividades festivas y culturales y formular valores comunes (Fernández, 2006: 45-48). Bahía Blanca no fue ajena a este fenómeno: ya hacia 1908 fundaron en Villa Mitre la Sociedad Siria Ortodoxa de Beneficencia, de carácter socio-religioso (Ortiz, 2011: 47), y en 1921 se inauguró la Unión Siria (US) en los alrededores del centro histórico de la ciudad.⁴

Ese último año, un grupo de sirios recién arribados (*La Nueva Provincia*, 28/8/2001: 8) se reunió a instancias del padre Gianini para constituir una “nueva entidad social y de socorros mutuos” (*La Nueva Provincia*; 28/8/1921: 7). Luego de varios años en los cuales las reuniones sociales de la Unión Siria se realizaron en casas provisorias en Berutti al 200 y Zelarrayán al 100 (*La Nueva Provincia*, 28/8/1996: 5), en 1934 lograron adquirir su casa propia ubicada en Villarino 214, donde funcionó la entidad hasta 1974, año en que ocuparon las instalaciones de la calle Rondeau 257. Tal como muchas otras asociaciones étnicas de la primera mitad del siglo, la US operó de manera no oficial hasta 1932, cuando obtuvo la personería jurídica. En 1954 pasó a llamarse Sociedad Cultural Sirio Argentina, denominación bajo la cual se sumó a la Federación Bonaerense de Entidades Argentino Árabes y participó en las reuniones del Centro de Colectividades Extranjeras.

A lo largo de su extensa historia, la Unión Siria ha contado con distintos estatutos que rigen su actuación como entidad civil. El estatuto, ley permanente de los asociados en tanto que son

⁴ Si bien este proceso se puede situar en el contexto de la explosión asociativa iniciada a fines del siglo XIX y que abarca las primeras dos décadas del siglo posterior (Di Stefano, 2002: 133-144), para el caso de la inmigración siria y libanesa Cazorla (1995) repasa que el fenómeno mutualista no sólo tuvo su florecimiento en un momento más tardío respecto de otras nacionalidades —principalmente a lo largo de la década de 1920—, sino que se extendió hasta mediados de la década de 1940, coincidiendo con la segunda fase inmigratoria (De Luca, 2006 :4).

componentes del grupo, constituye el acto fundamental de la asociación, su carta magna, la expresión concreta de sumisión de todos los miembros a un organismo creado por su propia voluntad (Páez, 1946: 137-141). Establece los fines propuestos de la misma y la forma de instrumentarlos. Además, determina los derechos y obligaciones de los asociados, las categorías de los mismos, las características de sus autoridades, sus funciones, su forma de designación, sus responsabilidades y el modo de proceder para mantener el orden interno. Detalla asimismo las condiciones necesarias para su propia reforma, así como para la disolución o fusión de la institución con otras similares. Su análisis y comparación nos permitirá, por lo tanto, descubrir el planteamiento formal y la estructura básica que la asociación se fue dando a lo largo de su existencia, abriéndonos las puertas al conocimiento de su historia institucional.

Nos proponemos, entonces, realizar una reconstrucción del devenir de la sociedad a través del análisis de las modalidades organizativas que la institución se dio a sí misma a lo largo de los primeras cuatro décadas de su historia, tal como fueron formalizadas en sus estatutos. Ante la imposibilidad actual de disponer otros registros internos pertinentes,⁵ creemos necesario revalorizar este tipo de fuentes los cuales, si bien no posibilitan dar cuenta de la dinámica diaria de la asociación, sí nos permiten conocer las “reglas de juego” en las que ésta se enmarcaba. Se trata de una primera aproximación que desde la documentación oficial nos permita indagar en los cambios en la estructura institucional, en la relación con sus miembros y directivos, así como con la sociedad local en general. Mediante la comparación de los estatutos de 1921 y de 1954 pretendemos probar que, entre esas fechas, se produjo una transformación sustancial en el carácter de la agrupación que pasó de ser una entidad étnica de socorros mutuos a otra de tipo cultural. Dos factores, de orden institucional y social respectivamente, tuvieron una especial relevancia en este trayecto: la consecución del reconocimiento estatal y su encuadramiento en las normativas vigentes a partir de la obtención la personería jurídica, por un lado, y el avance del proceso de apertura e integración de los miembros de la colectividad en la comunidad receptora, por el otro.

⁵ Si bien se conserva el Copiador, Primer Libro de Actas de Asambleas y Mayor de Cuentas, para el período 1921-1932 las inscripciones son íntegramente en árabe.

1. El estatuto fundacional

Los primeros reglamentos de la Unión Siria se redactaron al momento de su constitución y se mantuvieron vigentes durante toda la década del veinte, siendo el único documento que se expresó en idioma español en transcurso de ese período. Allí se enunciaba que la institución había sido fundada para dar realce a la colonia siria local, haciendo que su nombre fuera apreciado entre los extranjeros, y para unir a los miembros de dicha colectividad residentes en Bahía Blanca y sus alrededores partir de los sentimientos de patriotismo, infundiéndoles el espíritu de la caridad y de la solidaridad mutua. En tanto se proponía congregarse a todos los sirios sin excepciones de religión o culto, quedó prohibida cualquier controversia religiosa o política,⁶ como así también toda palabra que ofendiera la educación, la modestia o a las personas. Se manifestaba la intención, además, de estrechar relaciones afectuosas con las sociedades sirias argentinas y extranjeras, “a fin de realzar el prestigio patriótico y las obras de beneficencia”⁷. De acuerdo al texto, la US tendría un carácter cerrado, dado que sólo podrían ingresar como afiliados los sirios o sus descendientes. Cada socio estaba obligado a respetar los estatutos y decisiones de la Sociedad, y le incumbía ayudarla moral y materialmente, propagar su nombre y presentar nuevos miembros cuando le fuera posible. Estaba obligado también a asistir a las reuniones públicas y a cumplir con su cuota mensual de un peso⁸ y tenía derecho a participar de las reuniones ordinarias⁹, a ser elegido como parte de las Comisiones Directiva y Honoraria y a presentar proyectos que considerara conveniente.

Como se deduce de lo anterior, una concepción ética subyacía al estatuto: los postulantes a ingresar debían gozar de “buena reputación” (aunque no se define que se entendía por ello) y

⁶ Se trata de una disposición común no sólo a otras sociedades de inmigrantes sirios —Carzola recoge los casos de la Unión islámica de beneficencia de Berisso y la Sociedad libanesa Al Monfer de General Madariaga, entre otros (Carzola, 1995)-, ni a los inmigrantes en general (Herzel, 2015: 35), sino de una prohibición habitual en asociaciones de distinto tipo —por ejemplo, el Club El Progreso de Buenos Aires, Club del Plata y Club Los Negros, clubes sociales de elite abocados a lo lúdico (Di Stefano, 2002: 123-124), o la Asociación Bernardino Rivadavia de Bahía Blanca (Agesta, 2016: 6).

⁷ Estatuto Social de la Sociedad “Unión Siria de Beneficencia”, 1921: 3.

⁸ Se calcula que para 1914 las cuotas mensuales de las asociaciones oscilaban entre los \$0,50 y \$1,50, aunque algunas superaban los \$2. En los primeros casos, donde se incluye la US, se trataba de montos relativamente accesibles para los inmigrantes que tuvieran un trabajo estable. Sin embargo, esta no era la situación de la mayoría de los trabajadores no calificados, a pesar de que sus sueldos ocasionales pudieran resultar suficientes para cumplir con el abono social (Di Stefano, 2002: 141).

⁹ Se consideraba que para mayor realce de la sociedad era conveniente que todo socio asistiera a las reuniones y asambleas que esta convocara.

se podría expulsar a quien cometiera un crimen o delito condenado por las leyes, o al que profiriese palabras injuriosas contra la sociedad y sus estatutos y no quisiera enmendarse. También se distinguía la importancia dada a la educación y formación cultural de sus miembros. Esta variable resultaba de importancia para los fundadores dado que desde los comienzos se proyectó la creación de una biblioteca que podría ser consultada por los socios y la de una escuela para la educación de la colonia.¹⁰

Cabe señalar que en los estatutos de 1921 no se ahondó en la clasificación exhaustiva de la masa societaria, reconociéndose sólo la categoría de activos y de honorarios. Estos últimos se ocuparían, entre otras cosas, de representar a la Unión “en los centros que crea conveniente, para infundir el espíritu nacional y para que todos los sirios cooperen a este sentimiento patriótico”. No había mayor condición para ingresar en esta jerarquía que la de ser elegido por la Comisión Directiva: los criterios para ello, sin embargo, no se encontraban detallados.

En cuanto a los órganos institucionales de gobierno, el documento sostenía que una Comisión Directiva compuesta de Presidente y Vicepresidente, Secretario y Prosecretario, Tesorero y Protesorero, y una Comisión Revisora de Cuentas quedaba a cargo de la administración. Los socios elegirían veinticuatro miembros, los cuales a través de una votación secreta, seleccionarían de entre ellos los doce que la compondrán. Para poder ocupar alguno de estos cargos, era excluyente saber leer y escribir, “al menos en lengua árabe”, tener una antigüedad de al menos seis meses y un mínimo veintidós años de edad. La Comisión Directiva se reuniría en sesión ordinaria cada quince días y se renovarían cada año en Asamblea General. Cada cargo tenía determinadas atribuciones y responsabilidades exclusivas y los modos de sucesión en caso de ausencia, enfermedad o defunción eran análogos para todos ellos. La Asamblea tendría también la potestad de reformar los estatutos y de disolver la entidad en función de la cantidad de socios remanentes. La fusión con otras instituciones no estaba contemplada, a diferencia de lo que sucedería en reglamentaciones posteriores y en otras instituciones de la localidad.¹¹

La Sociedad tenía numerosos deberes para con sus socios que dejaban explícito su carácter de institución de socorros mutuos. La Comisión Directiva se encargaría de designar juntas que la informaran en caso de que los socios precisaran ayuda o enfermaran, para auxiliarlos (previa votación secreta) no sólo monetaria sino también en espiritualmente. En caso de fallecimiento,

¹⁰ La escuela debía enseñar el idioma árabe, español y francés.

¹¹ También aquí es el caso de otras asociaciones de inmigrantes, como La Fraternelle francesa de Pigüé (Herzel; 2015: 41-44) o la Asociación Bernardino Rivadavia de Bahía Blanca (Agesta, 2016: 14).

cubriría todos los gastos fúnebres. Además, intentaría buscar trabajo para los socios desocupados y se procuraría mediar en todas las diferencias que pudieran surgir con sus patrones. Se podría poner en consideración la ayuda y limosna para quienes se presentaran en necesidad sin ser socios, sean o no sirios.

Este primer estatuto determinaba la organización política y societaria que la Unión Siria mantendría, con algunas modificaciones menores, durante todo el período considerado; unos fines abocados a los socorros mutuos y beneficencia que perderían peso relativo con el pasar de los años, y unos criterios para definir a los asociados que se complejizarían con el paso del tiempo.

2. Las primeras reformas

En 1932, con motivo de “establecer en forma definitiva¹²” los estatutos y “solicitar de las autoridades el reconocimiento de la misma como persona jurídica”, se revisaron y modificaron los reglamentos internos. Así pues quedó especificado que la Sociedad funcionaba como “sociedad de beneficencia”, y mantenía el nombre de “Unión Siria”¹³ y todos los objetivos y fines anteriores.¹⁴ De acuerdo con ello, se sostenían los deberes de la sociedad hacia sus afiliados, de servicio fúnebre y de socorro mutuo¹⁵. En tanto persona jurídica¹⁶ se arrogaba los derechos que le correspondía como tal —a contraer empréstitos, adquirir, vender o permutar bienes raíces y muebles, y solicitar créditos— y se especificaba su capital social: las cuotas mensuales que abonaban los socios, el producto de la venta de diplomas, los rendimientos que produjeran los bienes de la sociedad y los donativos que recibiera.

¹² II Libro de Actas de Asambleas de la Sociedad “Unión Siria de Beneficencia”: 2.

¹³ *Ídem*.

¹⁴ II Libro de Actas de Asambleas de la Sociedad “Unión Siria de Beneficencia”: 3.

¹⁵ Reformas al Estatuto Social de la Sociedad “Unión Siria de Beneficencia”; 1932.

¹⁶ En sentido jurídico el concepto designa una situación frente al derecho, que importa capacidad, subjetividad de derechos y de obligaciones. Se trata de la forma legal que ciertos fenómenos de asociación y de organización humana reciben del derecho objetivo. En las personas jurídicas el derecho reconoce una subjetividad única que realiza del modo más adecuado el fin que los asociados agrupados se proponen alcanzar (Páez, 1946: 111-125).

La clasificación de los socios se complejizó, aunque la entidad continuaba sosteniendo su carácter cerrado. Una primera categoría correspondía a los miembros efectivos, cuyas condiciones eran: ser sirio, hijo, padre o hermano de sirio o siria; gozar de buena reputación; no padecer enfermedad alguna; y ser mayor de doce años y menor de sesenta. Se consideraban socios condicionales a los que cumplieran con los tres primeros requisitos anteriores y tuvieran entre sesenta y setenta años. Se mantenía la distinción de los socios honorarios, especificándose que eran aquellos que, por los servicios extraordinarios prestados a la Sociedad, fueran proclamados en calidad de tales por la Asamblea General a propuesta de la Comisión Directiva. Los incluidos en esta categoría gozaban de todos los derechos de los socios efectivos y condicionales sin pagar cuota alguna.

La organización política de la Sociedad se mantenía vigente -seguiría administrada por doce miembros que compondrán la Comisión Directiva, elegidos en votación directa y secreta por los socios-, aunque se agregaban algunas especificaciones. Por ejemplo, se sumaban cuatro vocales suplentes y se resaltaba que todos los cargos eran gratuitos y reelegibles, determinando que sólo los sirios o descendientes de sirios podrán ser elegidos miembros de las Comisiones Directivas y Honoraria. La Comisión Directiva aumentaba la periodicidad de sus sesiones ordinarias de quincenal a semanal.

En todos los cargos conservaban las mismas atribuciones, y únicamente cambiaban las resoluciones en caso de su fallecimiento o renuncia. En el caso del Secretario, la novedad era que éste debería no sólo saber leer y escribir en árabe sino también en castellano.¹⁷ Se incluían reformas en el caso de disolución: aunque la existencia de la entidad seguía dependiendo de que se llegara a un número mínimo de socios, quedaba determinado que sus caudales permanecerían depositados a la espera de que se organizara una nueva asociación con el mismo nombre y objeto. Como disposición transitoria se agregó además que se facultaba al Presidente para hacer las gestiones que se requieran ante el gobierno hasta conseguir la aprobación de los estatutos y la autorización para funcionar como persona jurídica, pudiendo introducir reformas o aceptar las modificaciones que el Poder Ejecutivo le exija o aconseje.

En junio de 1942 se sancionó en la provincia de Buenos Aires el decreto N° 9658 que obligó a las sociedades de inmigrantes a modificar sus reglamentos en caso de que mantuvieran cláusulas restrictivas con respecto a los nacidos argentinos, tanto en su derecho de admisión

¹⁷ Según el Decreto reglamentario de la Inspección General de Justicia del 27/4/1923 la Inspección exige a las sociedades civiles que soliciten la personería jurídica llevar sus libros y publicar sus actos, avisos de convocatoria, etc., en idioma nacional, sin perjuicio de un duplicado en el idioma más conveniente a los socios.

como a las desiguales prerrogativas en relación a los demás socios. En respuesta a ello, y en tanto seguía siendo de carácter “cerrado”, la Unión Siria se vio impelida a reformarlos estatutos sociales para encuadrarlos en las disposiciones.

Las modificaciones más importantes se hicieron, entonces, en el capítulo consagrado a los socios que se distinguían ahora entre activos, infantiles, protectores, beneméritos, honorarios y condicionales. Para pertenecer a la primera categoría se requeriría ser mayor de doce años y menor de sesenta, gozar de buena reputación, llenar correctamente los datos requeridos por la solicitud y ser presentado por algún asociado, quedando eliminada la condición de poseer buena salud. Los socios infantiles eran hijos de asociados, mayores de dos años y menores de doce, a solicitud de los padres. Los protectores eran personas de cualquier nacionalidad y sexo que por “generosos sentimientos filantrópicos quieran colaborar a los fines de bien público de la sociedad”, pagando una cuota mayor a la fijada para los activos. Eran considerados socios beneméritos quienes, a juicio de la Comisión Directiva, hicieran “con alto espíritu de solidaridad humana” donaciones de importancia a beneficio de la entidad. Se conceptualizaba como honorarios a los asociados que hubieran prestado ayuda cuantiosa o servicios extraordinarios prestados a la sociedad y como condicionales a los que tuvieran entre sesenta y setenta, y pagaran su cuota correspondiente. Cualquier socio podía ahora ser elegido para las Comisiones directivas y Honorarias y subcomisiones que nombrara la Comisión Directiva, aunque solo los activos estaban habilitados a formar parte de esta última, manteniéndose las condiciones anteriores de edad y antigüedad.

Respecto de la administración se introdujo una innovación en la forma de elección de la Comisión Directiva, que, en el caso de que el socio no residiera en la ciudad o se encontrara temporalmente fuera de ella, podría remitir su voto por correspondencia. La misma volvería a sesionar con frecuencia quincenal. De nuevo se cambiarían las condiciones en caso de disolución de la entidad, disminuyendo el número mínimo requerido. El presidente quedaba reiteradamente facultado para hacer las gestiones de reconocimiento del reglamento que se requirieran ante el gobierno provincial que recién los aprobaría en 1943.

3. El cambio de carácter institucional

En 1948, con el deseo de “ampliar aún más la esfera institucional, abarcando a personas cuyos nacimientos lo fueran en países de lengua árabe, y en especial a los descendientes de los

mismos nacidos en Argentina”¹⁸, se empezó a considerar una nueva reforma de los estatutos sociales. En este marco, se decidió cambiar el nombre a “Sociedad Cultural Sirio-Argentina” y modificar completamente los fines sociales iniciales. Entre los nuevos objetivos se destacaban el patrocinio del desarrollo de la cultura intelectual y física; el fomento del espíritu de sociabilidad entre sus miembros y simpatizantes, el sostenimiento de relaciones con instituciones similares; la provisión de un local social adecuado; el auspicio de charlas y conferencias, y la creación de una biblioteca; como parte de la voluntad de dar realce a la colonia árabe infundiendo “el espíritu de unión y caridad”. Quedaban sin efecto los catorce artículos a que regulaban las ayudas y servicios sociales a sus integrantes y afirmaban su carácter benéfico, estableciéndose ahora que la sociedad podría colaborar, cuando lo creyera necesario, a subsanar las necesidades que surgieran como consecuencia de la muerte o la enfermedad de sus asociados si su situación económica fuera apremiante. De esta manera, se eliminaba la obligación permanente tal como estaba fijada con anterioridad, remarcando que se trataba de una prerrogativa opcional. La sociedad se alejaba así del carácter que le habían dado sus fundadores tan sólo dos décadas atrás, e iniciaba el camino a transformarse en una entidad cultural.

En el apartado de socios, la condición de “infantil” se convirtió en cadete, y se reservaba para los menores de dieciocho años, eliminándose el límite inferior de edad. Asimismo, se especificaba que los afiliados honorarios y beneméritos gozarían de todos los derechos de los activos sin pagar cuota alguna. Respecto a la organización administrativa, se introducían mínimas alteraciones como que la Comisión Directiva pasaba a durar dos años en su mandato, renovándose por mitades cada año.

Si bien estos estatutos quedaron definitivamente aprobados en Asamblea en 1952, no contaron con aprobación oficial hasta dos años después, ya que el inmediatamente posterior se envió un modelo desde la Superintendencia de Personas Jurídicas que los obligó a hacer nuevas reformas con miras a encuadrar la reglamentación en las disposiciones ahora vigentes.

Esto implicó que las clases de asociados volvieran a cambiar: se eliminaron las categorías de beneméritos y protectores, y apareció la de vitalicios para incluir a aquellos que contaran con una antigüedad ininterrumpida de veinticinco años como socios activos, que quedaban así eximidos de la cuota mensual pero continuaban gozando de iguales derechos y deberes¹⁹. En el caso de los honorarios, se detalló que podrían serlo también aquellos que resaltaran por sus

¹⁸ II Libro de Actas de Asambleas de la Sociedad “Unión Siria de Beneficencia”: 80.

¹⁹ Reformas al Estatuto Social de la Sociedad “Unión Siria de Beneficencia”; 1954.

méritos personales y a propuesta, no solo de la Comisión Directiva, sino también de un grupo de asociados. Igualmente, carecerían de voz y voto y no podrían ser miembros de la Comisión Directiva. La “buena reputación” que era requerida para algunos fue reemplazada por el requisito de tener una “ocupación honorable y antecedentes morales”, permaneciendo aún la condición de ser presentados por socios activos. Se reguló que, en caso de que se rechazara la solicitud, el candidato podría volver a insistir pasados seis meses. Asimismo, se detallaban las causas por las que los asociados deberían cesaren su carácter de tales, sumando a los tradicionales motivos (delitos, crímenes, injurias o deudas) la participación en juegos prohibidos o “bancados”, el intento de engañar a la institución para obtener un beneficio económico a sus expensas, dañarla voluntariamente, sostener discusiones, no sólo ya de carácter religiosos o político, sino también racial, y asumir su representación en reuniones sin mandato para ello. Se determinó también la posibilidad de suspender al asociado en caso de incurrir en alguna falta, y la posibilidad de éste de apelar la resolución en Asamblea, así como la eventualidad de solicitar licencia con eximición de pagos. Se sumó la obligación de los socios de comunicar los cambios de domicilio y de aceptar los cargos para que fuese designado. Ya no se les exigiría ayudar “a la sociedad moral y materialmente, propagar su buen nombre y presentar socios cuando le sea posible”. Los artículos que establecían la conveniencia de que todos asistieran a las reuniones y asambleas que se convocar, fueron eliminados y quedó sin efecto, por primera vez, el ítem referido a la posible fundación de una escuela.

Para ser miembro titular o suplente de los órganos administrativos se debería ser mayor de edad, estar al día con Tesorería y no encontrarse purgando pena disciplinaria, además de la anterior condición de ser socio activo por seis meses. Se quitó también el juramento “en nombre de Dios y por su honor de la toma de los cargos cumplir con los deberes de su cargo lo mejor posible y defender con fidelidad los derechos y deberes de la sociedad”, y tampoco los asociados seguían obligados a concurrir a la reunión que se celebrara en conmemoración de cada aniversario.

La organización política mantuvo cierta continuidad respecto de los estatutos precedentes. Los atributos y deberes de la Comisión directiva y Revisora de Cuentas aparecían especificaron con mayor detalle, en especial en el caso de esta última que ganó atribuciones al poder asistir con voz en sesiones del órgano directivo, fiscalizar la administración, comprobar frecuentemente el estado de la Caja y hasta verificar el cumplimiento del estatuto. Un capítulo aparte se dedicó a enumerar las funciones de los vocales, cuyo número se redujo a cuatro en el caso de los titulares. Por último, se conformó un padrón provisorio con los socios en condiciones de votar. Los comicios se regularon también estableciendo un sistema de listas.

Es interesante señalar que en este texto apareció por primera vez la posibilidad de fusión de la institución con otras. Ello dependería del voto favorable de “dos tercios de los socios presentes en una asamblea convocada a tal efecto que cuente como mínimo con el diez por ciento del padrón de los socios con derecho a voto”. Asimismo, se simplificó el proceso de disolución, que quedaba en manos de la asamblea y no dependía de la cantidad de miembros.

Conclusiones

Podemos observar a partir de lo antedicho que los motivos que orientaron la creación de la Unión Siria, su carácter de beneficencia y socorros mutuos, dejaron de ser los puntos básicos que justificaban su existencia tres décadas más tarde. Las dificultades por las que pasó este grupo inmigratorio a su llegada a la nueva patria, quedaron expresadas en el primer estatuto de su agrupación: la necesidad de trabajo, la inquietud por el último destino de sus restos mortales, la relación con su prójimo, la ansiedad por la desocupación y la enfermedad, la adhesión y el orgullo por sus tradiciones, el deseo por mantener su lengua y sus fiestas. La Unión Siria se ocupó de atender todas estas necesidades primordiales desde sus inicios, conformándose incluso como una entidad de carácter cerrado a costa de coartar sus potenciales posibilidades de integración en la sociedad receptora. En la década del cuarenta comenzaron, sin embargo, a replantearse sus objetivos fundamentales, en el camino ya iniciado de mantener el reconocimiento estatal y encuadrarse en sus disposiciones oficiales, y a medida que sus asociados se van integrando al medio local. Así, se volcaron hacia nuevas metas, que tendrían que ver con fomentar el espíritu de sociabilidad y el desarrollo de la cultura física e intelectual, perdiendo gradualmente su sentido mutualista y transformándose en una sociedad cultural étnica. De esta forma, los estatutos nos han permitido dar cuenta de la estructura institucional que fue construyendo la Unión Siria a lo largo de su historia y la manera en que ésta se fue transformando.

Bibliografía

Agesta, M. de las N. (2016), “A puertas abiertas: la Asociación Bernardino Rivadavia de Bahía Blanca: reformismo, distinción social y configuración urbana (1882-1930); Investigaciones Socio Históricas Regionales”, en: *Estudios del ISHiR*, vol. 6, n.º 16 pp. 6-30.

- Cazorla, L. (1995), *La inmigración sirio y libanesa en la Provincia de Buenos Aires: a través de sus instituciones étnicas*, Buenos Aires, Fundación Los Cedros.
- Cazorla, L. (2003), *Presencia de inmigrantes sirios y libaneses en el desarrollo industrial argentino*, Buenos Aires, Fundación Los Cedros.
- De Luca, J. (2006), La inmigración sirio libanesa en la Argentina. Seminario de Inmigración/emigración.
- Di Stefano R.; Sabato, H.; Romero, L. A. y Moreno, J. L. (2002), *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina 1776-1990*, Buenos Aires, Edilab.
- Fernández, S. (2006), *Sociabilidad, corporaciones e instituciones. Nueva Historia de Santa Fe*, Rosario, Prohistoria/La Capital.
- Herzel, J. U. (2015), “Asociacionismo francés en la Argentina: el caso de la Sociedad Francesa de Socorros Mutuos ‘La Fraternelle’ de Pigüé (1891-1934). Solidaridad, cohesión y conflictos étnicos”, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades, Bahía Blanca, Argentina. Disponible en <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3037>.
- Nasser, G. (2016), “Inmigración, identidad y estrategias de adaptación a la sociedad receptora. El caso de las mujeres sirias y libanesas en Argentina (primera mitad del siglo XX)”, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla. Departamento de Historia de América. Disponible en <https://idus.us.es/handle/11441/38619>.
- Ortiz, M. (2011), *La república de Villa Mitre. Colección Cuadernos de la Historia del Sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Páez, J. L. (1946), *El derecho de las asociaciones*, Buenos Aires, Guillermo Kraft Limitada.
- Tercer Censo Nacional de la República Argentina - Levantado el 1 de junio de 1914.

Fuentes de información en la investigación: entre expectativas y posibilidades

Raúl Armando Menghini¹, Mabel Díaz¹, Cristina Adrián¹, Gabriela Beatriz Andreozzi²,
Laura Bibiana Baigorria³, María Fernanda Berón², Valeria Canova², Laura de la Fuente¹,
Silvia Alejandra Guillermo², Emilce Ester Gutiérrez², Laura Rosana Iriarte², Luciana Killner²,
Laura Morales², Eleonora Nyez², María Luján Peciña², Gabriela Salinas¹, Silvia Eleonor Sogni Ojinaga²,

1. Introducción

Plantear un proyecto de investigación implica tomar, desde su diseño, una serie de decisiones epistemológicas, metodológicas y técnicas. Una de ellas, sin duda, remite al trabajo de campo y la posibilidad de recolección de datos. Para ello se deben considerar cuáles serán las fuentes de información relevantes, posibles, pertinentes, accesibles y, en función de esto, cómo se seleccionarán los espacios, los referentes, los informantes que lo harán posible, de manera de lograr consistencia y validez de los datos/información relevada.

En el proyecto que estamos desarrollando, “Instituciones y sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contexto”, resolvimos centrarnos en las políticas educativas

¹ Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: menghini@uns.edu.ar, mabeldiaznyez@yahoo.com.ar, cristina.adrian@uns.edu.ar, delafuente.laura@gmail.com, gabrielaesalinas@hotmail.com.

² Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: gabriela.andreozzi@uns.edu.ar, mferon@gmail.com, canova.valeria@gmail.com, silviaguillermo10@gmail.com, gemilester@gmail.com, gemilester@gmail.com, lukillner@hotmail.com, lmorales@uns.edu.ar, eleonoranyez@hotmail.com, lujanpeci@gmail.com, sesogni@criba.edu.ar.

³ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: baigorria27643@gmail.com.

y en las prácticas que se llevan adelante en cada contexto particular. En este sentido es que desde el inicio se planteó la necesidad de acceder a las escuelas primarias y jardines de infantes de la ciudad de Bahía Blanca con el fin de recoger información de fuentes primarias, a partir de considerar que lo apropiado en términos metodológicos es trabajar con actores ligados a las instituciones escolares, sean ellos directivos, docentes, padres y otros involucrados como inspectores o referentes comunitarios y sociales.

A la par, reconocimos la necesidad de abordar las políticas públicas para estos niveles -sean nacionales, provinciales e institucionales-, y para ello resulta fundamental conocer, seleccionar y analizar los documentos que actúan como instrumentos o herramientas de políticas. Un aspecto considerado como ventajoso para el proyecto es que en general, desde hace al menos una década, gran parte de los documentos de políticas se pueden consultar por internet, desde las páginas oficiales o bien de otras páginas que difunden, compilan o estudian las medidas de gobierno.

En el diseño de la investigación se consideraron resueltas algunas de estas cuestiones relativas al trabajo de campo y las fuentes de información, aunque luego, en el devenir surgieron varios problemas e inconvenientes, que obedecieron a diversas causas. Una de ellas, no menor, fue el cambio de gobierno que se dio a fines de 2015, con la consecuente reconfiguración de las páginas web oficiales (Ministerio de Educación y Deportes, Dirección General de Cultura y Educación), lo que generó, en algunos casos, ausencia de información o bien imposibilidad de acceder a la que antes estaba disponible en internet.

Este trabajo dará cuenta de las reflexiones y análisis realizados por el grupo de investigación en relación con las previsiones realizadas y las posibilidades concretas relacionadas con el trabajo de campo y las fuentes de información. Asimismo, el análisis incluirá las dificultades que encontramos en el camino, así como las ventajas que se dan a partir de la integración del grupo de investigación.

2. Acerca de las fuentes de información

La investigación en el campo de las ciencias sociales en general, y en particular en las ciencias de la educación, suele requerir de la realización de un trabajo de campo en el cual se pueda recolectar la información necesaria en términos empíricos. Esto es también válido para el caso de investigaciones de índole históricas, o que estudien normas o bases epistemológicas: en todas ellas se requiere de distintas fuentes de información que serán el soporte sobre el que se

hará el análisis, en tensión con determinados marcos teóricos que permitan mayor comprensión del problema.

Sin embargo, la complejidad es aún mayor cuando se trata de información que deben proporcionar los sujetos. En este sentido, el trabajo de campo está marcado por subjetividades con las que es preciso lidiar. Como afirma Flick:

El término general 'campo' puede significar una cierta institución, una subcultura, una familia, un grupo específico de 'portadores de biografía' (Shütze, 1983), las personas que toman las decisiones en las administraciones o las empresas, etc. En cada uno de estos casos, uno se enfrenta a los mismos problemas: ¿Cómo se asegura el investigador colaboración de sus participantes potenciales en el estudio? ¿Cómo logra no sólo que ese exprese un consentimiento, sino que esto lleve también a entrevistas concretas u otros datos (2004: 68).

El proyecto de investigación que venimos desarrollando ha contemplado distintas fuentes de información y una visión amplia de 'campo', incluyendo lo que podría ser considerado campo virtual, en tanto algunas de esas fuentes hemos dado por descontado que estarían disponibles en internet (leyes, decretos, resoluciones ministeriales, documentos oficiales, programas educativos, entre otras), y el campo de la realidad de las instituciones educativas de los niveles inicial y primario, en las cuales podríamos tener acceso a fuentes primarias como pueden ser las de docentes, directivos y otros actores institucionales. Estos dos grandes tipos de fuentes de información, a su vez, serían articulados con marcos teóricos que permitieran comprender más acabadamente el objeto de estudio: los sujetos y las instituciones del nivel inicial y primario, sus políticas y prácticas.

Otra alternativa podría haber sido trabajar sólo con alguna fuente de información, por ejemplo, documental. Sin embargo, esto tiene ciertas limitaciones, toda vez que se produce una escisión entre políticas como texto y políticas como prácticas o en contexto (Ball, 2002), En esta línea de argumentación, entendemos que las políticas no remiten sólo al texto escrito, básicamente porque a veces hay políticas que no están formuladas por escrito y sin embargo tienen tanta o más fuerza —material y simbólica— que aquellas que están bajo los formatos textuales conocidos. La experiencia de lo que han sido las reformas educativas de las últimas décadas en la Argentina pueden dar cuenta de esto: lo que dice un ministro o funcionario político en una reunión, la transmisión oral de un inspector o un director de escuela, puede tener más fuerza impositiva de conductas que aquello que está escrito. Incluso, la oralidad permite ciertos permisos y énfasis que no es posible, conveniente o políticamente correcto dejarlo asentado por escrito.

El proyecto de investigación ha contemplado el trabajo de campo en las instituciones educativas, aún a sabiendas de los recaudos éticos y epistemológicos que es necesario tener en cuenta. Al respecto, podemos sintetizar algunos problemas que enuncia Wolff (2004) respecto de lo que implica la entrada a las escuelas:

- ❖ La investigación es siempre una investigación en un sistema social
- ❖ La investigación es un factor perturbador para el sistema que se va a estudiar, frente al que éste reacciona de manera defensiva
- ❖ Existe una opacidad mutua entre el proyecto de investigación y el sistema social que se va a investigar
- ❖ Intercambiar un conjunto entero de información al entrar en el campo de investigación no reduce la opacidad. Más bien lleva a un aumento de la complejidad en el proceso de acuerdo y puede favorecer el desarrollo de 'reacciones inmunes'
- ❖ La protección de los datos es necesaria, pero puede contribuir a un aumento de la complejidad en el proceso de acuerdo
- ❖ El campo se manifiesta cuando el proyecto de investigación entra en escena, por ejemplo, se perciben los límites de un sistema social
- ❖ El investigador debería tener cuidado de no hacer promesas sobre la utilidad de la investigación para el sistema social

Gran parte de estos problemas están asentados en la relación de confianza que se puede entablar entre investigadores y los sujetos involucrados en el campo, cuestión no siempre de sencilla resolución y menos de eliminar. “No obstante, es posible minimizarlas desarrollando confianza suficiente para forjar una alianza operativa en la que se haga posible la investigación” (Flick, 2004: 71). Y esto puede redundar en que la información que se recoge sea válida, confiable, de utilidad a los fines del proyecto de investigación, aunque no se puede desconocer que también puede haber datos y respuestas estratégicas, que no se ajustan a la realidad. Allí luego entran a jugar los procesos de triangulación a fin de lograr la confiabilidad necesaria.

3. Entre posibilidades y limitaciones para el acceso a la información

A la hora de formular el proyecto de investigación sobre el que estamos reflexionando, se consideraron algunas posibles alternativas en relación a ese proceso de selección de fuentes. Siguiendo a Valles (1999) se tuvieron en cuenta la heterogeneidad y la accesibilidad. Según esta autora, la heterogeneidad/diversidad posibilita por ejemplo la selección de escuelas en

barrios con características diferentes y la accesibilidad es la posibilidad de tener ciertas ventajas, en términos de escuelas cuyos directivos nos abrieran las puertas para poder arribar a los objetivos planteados. A continuación, se detallan algunas de las ventajas que avizoramos inicialmente y que fueron asumiendo otras características a lo largo del proceso investigativo.

3.1. El contacto directo con escuelas y jardines de infantes

Siendo que un buen número de integrantes del proyecto de investigación se encuentran designados en materias de práctica docente de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de la Escuela Normal Superior de la UNS, todos ellos están en continuo contacto con las escuelas y jardines de infantes con motivo de las prácticas y residencias. Esto permite un conocimiento de los directivos, docentes, supervisores, comunidades en las que se encuentran los establecimientos educativos, características de la matrícula, entre otros. De esta manera, este contacto fue valorado positivamente por el grupo de investigación, en tanto representaban puertas abiertas para acceder a fuentes primarias de información.

Sin embargo, este contacto no siempre fue suficiente para garantizar el acceso a las instituciones educativas. En tal caso, puede haber sido más fuerte la burocracia y la obediencia a la línea jerárquica dentro del sistema educativo, que la confianza del vínculo establecido entre actores institucionales con algunos integrantes del grupo de investigación. En otros casos, si este vínculo es demasiado estrecho —y casi amistoso—, el acceso a la información se puede viciar.

3.2. El acceso a las políticas públicas de los niveles inicial y primario

Relacionado con el punto anterior, otra ventaja se percibió en la posibilidad de acceder a la concreción de las políticas públicas de estos niveles educativos. Incluso, el hecho de poder acceder a proyectos institucionales o de nivel local —con el Municipio, la Universidad Nacional del Sur, otras asociaciones—, que en general no tienen mayor difusión social ni constan en páginas web.

Por otra parte, en términos de los instrumentos de política —decretos, resoluciones, circulares técnicas, entre otras—, también se entendió que contábamos con la facilidad de su

acceso vía internet, atento que cada vez más la información de los Ministerios suele estar disponible en sus páginas web. De todas maneras, al momento de formular el proyecto no logramos advertir las dificultades que encontraríamos para hacernos de la información a la hora de que se produjera el cambio de gobiernos nacional y provincial. Esta situación provocó que las páginas web estuvieran por un largo tiempo “en construcción”, que la información fuera re-diseñada bajo otras solapas y links, y que otra directamente desapareciera públicamente de las redes. De esta manera, el acceso a la información documental pública se vio seriamente dificultada y, por supuesto, limitó las posibilidades de ampliar las perspectivas de la investigación y de los respectivos análisis.

3.3. La ausencia de datos oficiales de las instituciones educativas de estos niveles

Una de las cuestiones que realmente llamó la atención al grupo de investigación fue la inexistencia de datos relevados oficialmente sobre las instituciones educativas, por ejemplo: año de fundación, datos sobre el edificio escolar, datos sobre matrícula histórica, origen del nombre, entre otros datos. Es decir, no existe en la ciudad un banco de datos que oficialmente aporte información sobre las instituciones de nivel inicial y primario.

Si bien este tipo de información no hace al centro de los intereses del proyecto de investigación, se vuelve fundamental a la hora de contextualizar e historizar las instituciones escolares, comprender su impronta fundacional, dilucidar las razones por las cuales determinadas escuelas o jardines de infantes fueron seleccionados o no para participar de ciertos programas socioeducativos. En este sentido, todo análisis de esos programas debe considerar la caracterización de las instituciones educativas porque de lo contrario se lo estaría realizando en abstracto.

3.4. La ausencia de información oficial en la ciudad de Bahía Blanca

Al igual que en el ítem anterior, en los espacios oficiales del sistema educativo local, como por ejemplo Jefatura de Inspección Distrital, Jefatura Regional de Educación, o bien Inspección de Enseñanza de ambos niveles, no existe un censo o datos en forma de relevamientos de los planes y programas de políticas públicas socio educativas en los cuales estén participando las instituciones de la ciudad. Asimismo, a la hora de solicitar información en esas oficinas,

hemos encontrado que desconocen por qué algunas escuelas o jardines de infantes fueron seleccionadas para determinados programas y otras no, ni qué criterios se tuvieron en cuenta para ser incluidas o excluidas. En el mejor de los casos, contaban con algún conocimiento al respecto, pero solo por comentarios, sin datos oficiales.

Ciertamente, llama poderosamente la atención que tratándose de dependencias oficiales que responden a la línea burocrática y jerárquica del sistema educativo, tal como están consideradas en la Ley Provincial de Educación 13688 y detalladas sus funciones. Así, alguna de las funciones del Inspector Jefe Distrital son:

- ❖ Constituir un equipo de trabajo con los Inspectores de Enseñanza, los Consejos Escolares, las Jefaturas Técnico-Administrativas y otros actores, organismos e instituciones del Distrito para planificar estrategias en el marco del Planeamiento Estratégico Distrital (art. 84, inc. b).
- ❖ Intervenir en la detección de logros y dificultades, la resolución reflexiva de problemas y la orientación hacia apoyos especializados para dar cumplimiento a las metas de la política educativa en todos los establecimientos educativos del Distrito (art. 84, inc. f)
- ❖ Difundir el marco normativo y legal, los lineamientos de la Política Educativa Provincial y los consensos logrados en los diferentes Niveles y Modalidades para el Distrito (art. 84, inc. i).

Funciones similares, pero en el ámbito regional, se detallan para los Inspectores Jefes Regionales, quienes “tienen a su cargo el diseño, la planificación y el desarrollo del Planeamiento Educativo Regional, sobre la articulación con el Planeamiento Educativo de la Provincia” (art. 81).

Darí­a la impresión que los planes y programas socioeducativos no formarían parte del planeamiento regional o distrital, y que tampoco serían considerados en los planeamientos institucionales. Aquí, sin duda, hay que agregar que se observa la superposición y yuxtaposición de instancias y dependencias provinciales, como por ejemplo ciertos programas que se coordinan en forma directa desde la sede de la Dirección General de Cultura y Educación en la ciudad de La Plata y que desconocen, no involucran o avanzan sobre las instancias locales y regionales que están previstas en la Ley de Educación. Esto es aún más grave en el caso de los programas que dependen de la Nación, y que se coordinan centralizadamente desde el Ministerio Nacional y con “referentes” a nivel de las provincias, regiones o localidades, que en muchos casos asumen las características de un puntero político que desarrolla su tarea en forma paralela a las instancias formales del sistema educativo.

En este sentido, no se pueden soslayar las cuestiones ligadas al poder que se juegan entre las distintas instancias nacionales, provinciales, regionales y locales. Como señala Rivas

(2004) al caracterizar la situación de los años 90 —y que parece que se han mantenido en el tiempo—, el Estado Nacional va asumiendo un lugar estratégico en el direccionamiento de fondos asistenciales, compensatorios y discrecionales, guiados por lógicas coyunturales. El mismo autor observa la relación entre la Nación y las provincias y como “se desarrolla un proceso de concentración del poder nacional para direccionar definiciones macropolíticas y macroeconómicas mediante apoyos extra...” (2004: 53-54), cuestión que resulta fácil advertir en el caso de los programas socioeducativos y en el contexto legal de un Ministerio Nacional que no administra escuelas pero que impulsa políticas y maneja fondos por fuera de las estructuras formales previstas en las leyes educativas.

3.5. Contacto con algunos referentes de políticas

A poco avanzar en el proyecto de investigación, desde las autoridades oficiales del sistema educativo o bien por indicación de los directivos de escuelas primarias y jardines de infantes, fuimos derivados hacia ciertos “referentes” de algunos programas socioeducativos. Tal fue el caso del Programa Integral de Inclusión Educativa (PIIE), cuya referente había sido directora de una escuela de la ciudad.

A pesar de haber mediado otra directora jubilada para lograr el contacto con la referente, no fue posible que accediera a una entrevista. A lo sumo, ofrecía la instancia de que se le remitieran las preguntas de la entrevista por correo electrónico y que ella debería informar y solicitar autorización a las autoridades provinciales o nacionales para poder responderlas. Ante esta situación, desde el grupo de investigación se optó por no aceptar sus condiciones, dado que consideramos que se trataba de preguntas que apuntaban a relevar información oficial y pública, que no involucraban información sensible o confidencial. De esta manera, no pudimos acceder a los criterios de selección de escuelas o jardines de infantes para determinados programas socioeducativos, como tampoco cómo esta directora (relevada transitoriamente de su cargo para actuar como referente) fue seleccionada desde la conducción nacional o provincial del Programa. Así, pudo advertirse su falta de confianza en el equipo de investigación, a la vez que su obediencia a las autoridades que la han designado. Su contraparte fue la sospecha o prejuicio por parte de los investigadores, que quedamos con la sensación de que la información “pública” no es tal y se la maneja de manera discrecional, como si fuera del ámbito de lo privado.

3.6. Cambios en los equipos de gestión, por jubilación, traslados, cambios de funciones, etc.

Una particularidad del sistema educativo es el constante cambio de personal en los equipos de gestión, cuestión que incidió en el proceso investigativo. El personal directivo de las escuelas primarias y jardines de infantes se va moviendo constantemente en sus cargos, ya sea por desplazamientos por titularizaciones, por jubilaciones, o por cambios de sus funciones por razones personales o de salud. En los últimos años se pudo advertir un mayor movimiento de directivos por motivos de concursos.

Así, nos hemos encontrado con instituciones que cuentan con nuevos directivos que desconocen por qué esa escuela o jardín fue incluida o excluida de ciertos programas socioeducativos. En el mejor de los casos, sabe que esa institución participa de un determinado programa porque le requiere de ciertas tareas administrativas, pero no siempre tiene claridad acerca de sus objetivos políticos y actividades.

3.7. La conformación de un grupo de investigación con investigadores noveles

El grupo de investigación se conformó con investigadores con cierta trayectoria y antecedentes en proyectos anteriores y, a su vez, con otros que van haciendo sus primeras aproximaciones a la investigación formal en proyectos grupales. Además, se incorporaron investigadores provenientes de distintas formaciones de base: ciencias de la educación, biología, geografía, historia, psicopedagogía, entre otras. Además, se incorporaron estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Esta situación, sin duda, supuso la necesidad de ciertos acuerdos para el trabajo de investigación en general, así como el específico en cuanto al relevamiento de la información, su sistematización y análisis. Tal vez sea esta una de las mayores dificultades, ya que la incorporación en el grupo de muchos noveles en investigación requiere un importante acompañamiento al momento de la utilización de instrumentos de recolección de información. En este sentido, la conformación de un grupo tan amplio, que podría redundar en una mayor producción investigativa, por momentos se volvió una importante limitación. Entre otras cuestiones, dificultó la posibilidad de acordar encuentros presenciales de la totalidad de los integrantes y se tuvieron que realizar reuniones con pequeños grupos en función de distintas

actividades, temáticas internas, intereses particulares. A pesar de la utilización de las redes sociales para el intercambio de información, siempre se tuvo la sensación de “comenzar de nuevo” porque algunos/as no lograban entender la dinámica de trabajo o el tipo de trabajo a realizar. Entre otras cuestiones, en general hemos observado que varios integrantes del grupo no tienen experiencia en el relevamiento de información cuantitativa y tampoco en la administración de entrevistas, y menos aún en su análisis y en la detección de categorías de análisis que de ellas se deriven.

A manera de cierre abierto

Como decíamos al comienzo y hemos tratado de reflejar en el título de este trabajo, el proceso investigativo y en particular el acceso a la información necesaria para su desarrollo estuvo siempre fluctuando entre las expectativas generadas inicialmente y las posibilidades concretas, marcadas por una serie de situaciones que actuaron como limitantes. Esas limitaciones descritas para obtener la información ciertamente se vieron reflejadas en la producción individual y grupal de la investigación y requirieron la búsqueda de alternativas para suplir lo que no se podía lograr por los canales que estaban previstos en el inicio. Estas situaciones dan cuenta del devenir de la investigación que, además, como se dijo, estuvo marcada por la heterogeneidad de integrantes, cuestión que enriqueció las miradas pero que también en algunos momentos hizo sentido los obstáculos en su desarrollo.

Bibliografía

- Ball, S. (2002), “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”, en: *Revista Páginas*, año 2, n.º 2 y 3, pp. 19-33 (Traducción Estela M. Miranda).
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Rivas, A. (2004), *Gobernar la educación. Estudio comparativo sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Buenos Aires, Granica.
- Valles, M. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
- Wolff, S. (2004), “Ways into the Field and Their Variants”, en: Flick, U.; Kardorff, E. V. y Steinke, I. (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. Londres, Sage, pp. 195-202.

Documentos

Provincia de Buenos Aires. Ley de Educación provincial 13688.

¿Rompecabezas, caleidoscopio o strudel?: cómo ordenar el archivo de Ferrowhite-museo taller

Ana Miravalles¹, Héctor Herro¹

Introducción

Si en el origen del archivo de Ferrowhite² están el fuego y el duelo,³ en la posibilidad de su organización está el juego.⁴

Este archivo nació como consecuencia de la vorágine generada por la privatización de los ferrocarriles —a fines de la década del noventa—, suceso que arrastró consigo dispersándolos, edificios, talleres y oficinas, oficios y tradiciones de todo un mundo de trabajo. Salvados del fuego y rescatados por algunos ex ferroviarios y vecinos de Ing. White y Bahía Blanca, en las estanterías y en los armarios metálicos de nuestro museo se acumularon registros de personal, libros contables, formularios, manuales de locomotoras y carpetas de cursos de capacitación. Fotografías y documentos personales se fueron incorporando según el azar de las visitas o las entrevistas. Y finalmente, llegaron a nuestras manos —envueltos en papel de diario o en cajas

¹ Ferrowhite (museo-taller), correo electrónico: amiraval@criba.edu.ar, hectorluisherro@gmail.com.

² Ferrowhite Museo Taller, museo del trabajo ferropuertoario, ubicado en Ing. White, y dependiente del Instituto Cultural de la Municipalidad de Bahía Blanca, se formó en el año 2003, y estuvo, hasta diciembre de 2014 bajo la dirección del arquitecto Reynaldo Merlino. Actualmente su director es Nicolás Testoni.

³ Hemos reflexionado sobre esto en Miravalles y Herro, “Retazos, esquirlas y teselas: de cómo se constituyó el patrimonio documental de Ferrowhite”, presentado en las 1 Jornadas de formación y debate sobre archivos y bibliotecas”, Instituto Superior Juan XXIII, 15-16 de septiembre de 2016, y disponible en <http://museotaller.blogspot.com.ar/2016/09/retazos-esquirlas-y-teselas.html>.

⁴ Este texto parte del análisis que hace George Didi-Huberman (2006: 119-222) sobre algunos aspectos del pensamiento de Walter Benjamin.

de galletitas en vez de terminar en el camión de la basura— papeles encontrados en contenedores en la calle, en algún armario que estaba siendo vaciado, o en oscuros altillos. No son entonces los archivos de una empresa o repartición (de Ferrocarriles Argentinos o la usina Gral. San Martín, por ejemplo), ni fondos donados por una institución, personaje o familia notable los que conservamos. Y por lo tanto no se trata tampoco de conjuntos estructurados ni mucho menos, completos.

Arremolinado fue también el modo en que se intentó acomodar todo eso: tal vez porque quienes trabajamos en el museo estuvimos abocados desde su apertura, hace doce años, a múltiples, variadas y muchas veces más urgentes tareas (entrevistas a ex trabajadores, atención de visitas escolares, organización de eventos comunitarios), todos esos documentos, planos y fotografías se ubicaron en cajas o en estantes según criterios temáticos o formales genéricos: “locomotoras”, “peronismo”, “grupos de trabajadores”, deshaciéndose así los conjuntos y perdiéndose a la vez el orden inicial e incluso la referencia de los donantes. Además, esos criterios iniciales cambiaron o se reformularon en el tiempo y por lo tanto los materiales fueron sucesivamente, “reordenados” (es decir, desordenados) en procesos de trabajo que fueron, en algunos casos, acelerados intempestivamente, o que quedaron truncos, en otros; y así fotos o “papeles sueltos” quedaron —y en algunos casos todavía están— a la espera de ser limpiados, inventariados y guardados.

Sin embargo, con el paso del tiempo, incentivados por la necesidad de elaborar guiones de muestra, materiales didácticos, y motivados por temas de investigación propios, o de quienes nos consultan, nosotros, historiadores devenidos archiveros, nos planteamos qué ordenamiento podría ser el más conveniente para la preservación y el acceso a esos materiales. La premisa de rigor de la archivística prescribe mantener “el respeto al origen y al orden natural”.⁵ Pero ¿es posible en este caso un ordenamiento convencional, restituyendo la proveniencia, o logrando una sistematización en base a un orden cronológico lineal? ¿Es posible trabajar en la recomposición de una imagen de conjunto ideal? ¿O conviene avanzar con sucesivos reacomodamientos de piezas, de acuerdo a las nuevas necesidades que se van planteando?

Aquí es donde aparecen las figuras del juego como metáforas de nuestro trabajo. En el archivo sentimos, a veces, que estamos armando un rompecabezas. El rompecabezas, al proponerse rearmar la imagen completa de una realidad pasada que se conoce, se supone o se imagina (en un bello ejercicio de nostalgia), impone una doble significación al trabajo con los

⁵ Sobre las cuestiones centrales de la gestión de los archivos históricos, y en particular la reflexión acerca de los diferentes tipos de ordenamientos posibles, resulta fundamental el libro de Heredia Herrera (1991).

materiales: por un lado, la presunción de una acción disgregante que tiene incluso a la muerte en su horizonte, y por otro, un trabajo constructivo que permite recomponer lo que se encuentra disperso (Didi Huberman, 2006: 193). Es una partida perdida antes de comenzar porque ya sabemos que el conjunto nunca va a estar completo. El problema con el rompecabezas es que esa imagen en función de la cual se ordenan y acomodan las piezas, preexiste a las partes, les impone su significado y muchas veces induce a dejar afuera lo que parecería que no encaja. Otras veces, en cambio la sensación es la de estar haciendo girar incesantemente un caleidoscopio. El caleidoscopio, al plantearse como una combinación de elementos siempre nueva (Didi Huberman, 2006: 171), presupone el concurso de diferentes criterios, en base a los cuales se pueden experimentar distintos modos de organizar los materiales, de acuerdo a lo que esos mismos documentos sugieren, o a diferentes preguntas, generando, en la yuxtaposición, inesperadas lecturas y re-significaciones (Wohlfarth, 1981:1009 y 1012).

Elaborar el duelo requiere la capacidad de hacer memoria, pero también la de imaginar. Esa imaginación es la que abre a nuevas configuraciones un conjunto de elementos cuya forma original no puede ser recuperada, pero que, a la vez, activan nuestro vínculo con el pasado, como un juego, que no es lineal sino que plantea constantes saltos entre la imaginación y la contundencia de los papeles, entre lo singular y lo comunitario, entre el presente y la historia.

Las piezas del juego

El archivo es un juego en el que las piezas repetidas valen. En nuestra biblioteca tenemos decenas de ejemplares del R.I.T.O., el Reglamento Interno Técnico Operativo, que la Empresa Nacional de Transportes entregaba a cada uno de sus trabajadores. Todos juntos en el mismo estante, todos verdes, todos iguales. Si nuestro interés exclusivo fuera “la empresa ferroviaria”, con un único ejemplar alcanzaría. Sin embargo, cada R.I.T.O. fue donado por un trabajador ferroviario en particular; de cada uno de ellos conocemos no solamente su nombre y apellido sino también su historia; y cada uno de ellos eventualmente puede contarnos para qué le servía, qué son esos papeles agregados, los índices hechos a mano, un folleto, e incluso por qué dejó un trozo de cable como señalador. Por eso, todos esos libros repetidos tienen un inmenso valor: cada ejemplar, por lo que contiene, por las marcas singulares de uso y por el sentimiento con que cada uno de los entrevistados lo cedió al museo; y como conjunto porque de algún modo representan la “recomposición” simbólica de un sólido mundo de trabajo que ya no existe.



En cambio, el trabajo en la planera resulta mucho más parecido al juego del caleidoscopio. Al principio los planos estaban ubicados en diferentes cajones de acuerdo a un criterio temático según lo que el plano mismo mostraba: “herramientas y maquinarias”, “vías, planos generales y ramales”, “estaciones”. Pero al revisar la colección, y tomando en cuenta no solamente la imagen representada, sino además los datos del plano, las anotaciones en lápiz, o incluso los papeles que los acompañan (notas, ordenes de trabajo), fue posible identificar un conjunto proveniente de un taller del que poco y nada sabíamos, Mecánica White que funcionó en la vieja usina inglesa del Ferrocarril Sud, ahí junto al puente La Niña. Gracias a los dibujos (*sketches*) de Mr. Bruce —ubicados en otro sector del archivo— conocíamos el rol de ese taller vinculado al funcionamiento del plantel marítimo, es decir al mantenimiento de dragas, chatas barreras y remolcadores activos en los canales de acceso a los puertos de Ing. White y Galván durante la administración inglesa del ferrocarril y el puerto. Pero fue posible identificar, además, un complejo mecanismo que vinculaba el funcionamiento de los talleres ferroviarios de Bahía Blanca e Ing. White entre sí, y a los que el taller Mecánica White proveía fabricando las herramientas y las piezas que se le solicitaban: implementos para la descarga de combustible en Puerto Galván, aberturas para Talleres Noroeste; herramientas y partes para Talleres Spurr, faroles de cola para los furgones de la línea solicitados por el Galpón Ing. White y, engranajes, bulones y carretillas. De este modo podemos reconstruir una imagen mucho más compleja y matizada (aunque incompleta) de este taller, Mecánica White, e ir incorporando a futuro, si aparecen, las piezas que faltan.

También las fotografías habían sido dispuestas, en un principio, en carpetas temáticas: “locomotoras, vagones, y otros” “Elevadores 1 y 2”, “Puertos, muelles y elevadores”, “muelles”. Al tratar de re-unir las donaciones de acuerdo a su proveniencia, la primera tarea fue guardar en carpetas las series de fotos cuyos donantes están claramente identificados y documentados, por ejemplo como las fotos de Natali —que ya están catalogadas- o las fotos de Orzali —que todavía no lo están, identificándolas por apellido y ordenándolas alfabéticamente. A la vez, para facilitar las búsquedas cruzadas, hicimos en la base de datos, una minuciosa descripción no solo de la imagen sino también de toda la información del reverso, del epígrafe, de los márgenes y del soporte en el caso de álbumes (Parker Jackson, o Tomassoni, jefe de la estación de Loma Paraguaya) o fotografías que forman parte de documentos personales, como por ejemplo los de Rodolfo Girotti. En otros casos hemos tratado de recomponer el conjunto de una donación rastreando en las diferentes carpetas temáticas el apellido del donante: eso sucedió, por ejemplo, con algunas de las fotos de Samanich. De este modo, al recuperarse los nombres y la filiación de los materiales, es posible contextualizar las imágenes y darles sentido, vinculando la información entre las mismas fotografías y los documentos del archivo. Finalmente, para aquellas fotografías de las que resulta imposible determinar la proveniencia, conservamos —describiéndolas minuciosamente- las carpetas temáticas: en muchos casos, en esas imágenes anónimas se trató de identificar indicios que pudieran dar algún tipo de precisión histórica o geográfica: Estación de Ing. White, Galpón de Locomotras, o la Sociedad Italiana de Ing. White. Pero no en todos los casos eso resulta tan claro: tenemos por ejemplo una fotografía que ignoramos quién la trajo; en la imagen se ve un grupo de mujeres en una obra de teatro, y entre la foto y el cartón de soporte hay una lista de nombres escrita en un papelito cuyo membrete dice “Ferrocarriles Argentinos”. ¿En qué carpeta debería ir esa foto? ¿En la que dice “teatro”? ¿Gracias a cuál de las personas de la imagen surge la vinculación con el ferrocarril? Otro caso: en una fotografía de la década del 20, un grupo de mujeres elegantemente vestidas, sentadas en un banco en una estación desconocida, nos interroga: ¿se puede tratar de saber quiénes son y dónde están?; ¿incorporamos esa foto en una carpeta denominada genéricamente “estaciones”? ¿O podemos permitirnos que dejen de tener importancia los nombres, y cobren relevancia los detalles, dándole a la imagen otra elocuencia, poniéndola en juego con otros elementos?

Finalmente, las donaciones de documentos plantean la necesidad de diferentes criterios de orden según la modalidad de llegada al museo y a los objetivos a los que en ese momento nos encontramos abocados, tal como podemos observar en dos casos diferentes. El primero es la donación de Mario De Simón que fue recibida gradualmente al ritmo de las entrevistas realizadas en la época en que escribimos el libro *Los talleres invisibles. Una historia de los*

Talleres Ferroviarios Bahía Blanca Noroeste (2013). Los papeles de De Simón se guardaron en cajas con la etiqueta Talleres Bahía Blanca Noroeste, junto a los materiales donados por otros ferroviarios que habían trabajado en esos mismos talleres. La donación comprende toda una serie de documentos, libros, cartas, y propagandas, cuyo valor fundamental deriva del hecho de provenir de las manos del propio jefe del taller. De todos modos, los *types sketches* o libros de diagramas de vagones y locomotoras forman parte de una colección mucho más amplia y casi completa publicada por las empresas ferroviarias y por lo tanto fueron incorporados a esa colección y no conservados en las cajas de Talleres Noroeste. Y, como es lógico, al tomar contacto con los materiales de una familia de tres generaciones de ferroviarios, los documentos recibidos no conciernen únicamente a “Mario De Simón jefe de los Talleres Bahía Blanca Noroeste”: aparece, así, una serie de fotos del abuelo, Giovambattista De Simón, maquinista en Ing. White entre 1910 y 1920; o dos libros de su padre, Dante De Simón, quien fue superintendente de locomotoras en Ing. White hasta 1957, uno de ellos donado a De Simón por Mr. Ingledeew, el último jefe inglés de Talleres Bahía Blanca Noroeste. Al haber sido gradual, y determinada por el tema en base al cual esta donación comenzó, estos libros no encontraron su lugar en las cajas Talleres Noroeste: fueron ubicados, ambos, en la biblioteca de La Fraternidad con los libros de locomotoras a vapor. En una donación así, las piezas se ordenan ora de un modo, ora de otro, reacomodándose de acuerdo a la necesidad del trabajo de investigación.

En cambio, hace unos pocos días recibimos una donación nueva, la donación Cikes, un volcán emergente de dos enormes cajas de cartón y de una bolsa del Centro de Compras de la Cooperativa: revistas, recortes de diario, algunos papeles personales, fotos que van desde 1930 a 2010, un tintero hecho a mano, dos clisés de impresión, pines de cooperativista, una libreta en blanco sin usar... A pesar de esa primera impresión de caos, en este caso fue posible, en cierto modo, preservar algo del orden que el propio donante había dado a sus papeles. ¿Qué interés funcionó como hilo conductor conectando estos materiales que aparentemente parecen un simple “rejunte”? Un Billiken, la enciclopedia Disney, el Monitor, un fascículo de enciclopedia del Centro Editor de América Latina, y un fascículo de historia de la pintura, todos estos ejemplares tienen en común imágenes de locomotoras. La decisión fue respetar ese orden tal como lo concibió el señor Cikes y no enviar esas revistas a sendas cajas o estantes etiquetados “locomotoras a vapor” o “locomotoras diesel”, sino conservarlas todas juntas en la caja Cikes. En cambio, el criterio con respecto a otras revistas como *El obrero ferroviario* —la revista del sindicato la Unión Ferroviaria—, *La Fraternidad*, o la revista local *Paralelo 38* fue diferente. Seguramente Cikes guardó estos ejemplares y no otros por algún tema en particular, o por alguna circunstancia de su vida que por ahora nosotros no podemos conocer.

Sin embargo, dado que uno de los objetivos de nuestro archivo es completar las colecciones de revistas de temática específicamente ferroviaria y de historia local, estos ejemplares nos resultaron de máximo interés en tanto son las posibles piezas faltantes de una colección que quisiéramos (y en este caso las posibilidades de lograrlo existen) que fuera completa. Puede darse que de un mismo número tengamos más de un ejemplar: los conservamos todos, indicando en cada uno quién lo donó. La utilización de bases de datos nos permite cruzar la información y “rearmar” las colecciones de forma virtual (aunque físicamente estén guardadas en estanterías diferentes), si en algún momento llegara a ser necesario reacomodar las piezas para algún otro tipo de búsqueda.

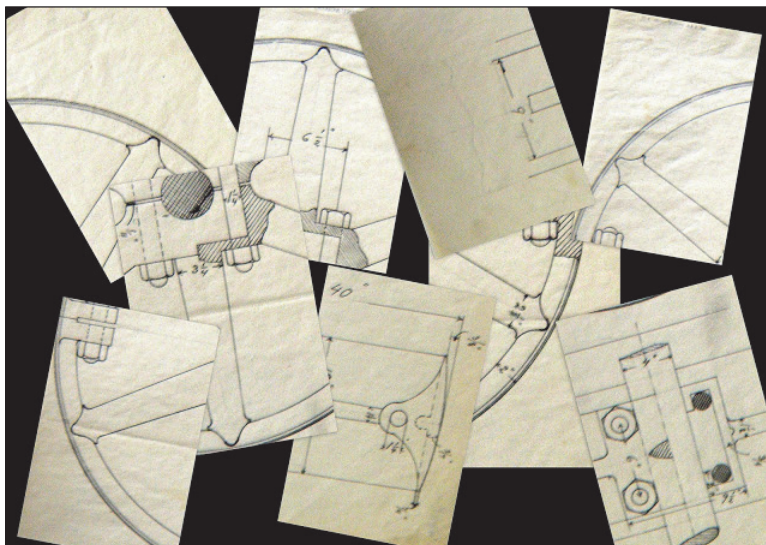


Conclusiones

El archivo no reconstruye una sola historia, sino muchas a la vez todas incompletas. El intento de recuperar un orden en función de la ficción de una imagen original que se supone completa puede funcionar como un criterio eficaz porque permite la restitución de los vínculos entre las imágenes y los papeles, la corroboración de los datos, y el enriquecimiento mismo de las fuentes. Sin embargo esto vale solo si las incongruencias eventuales de las piezas del rompecabezas son preservadas y no anuladas para “hacerlas encajar” (Wohlfarth, 1986: 144). Y a la vez la formulación de nuevas preguntas genera la necesidad de nuevos reordenamientos, como un caleidoscopio. Así, el archivo mueve sus piezas, acomodándolas, reorganizándolas constantemente.

Plantearse como tema u objeto de estudio “la historia del trabajo en los ferrocarriles y el puerto en Bahía Blanca e Ing. White” en un museo comunitario exige una enorme flexibilidad porque se plantea todo el tiempo una tensión entre singularidad y generalidad. El museo, el archivo como institución supera las individualidades, no desdibujándolas ni borrándolas, sino potenciándolas al permitir enfocar la reflexión en sus ínfimos y aparentemente insignificantes detalles, y a la vez reconduciéndolas a la historia más amplia y a los procesos de configuración de la identidad de la ciudad, de la comunidad, o de los colectivos en los que puedan insertarse esas trayectorias vitales singulares. El desafío es darle forma a un sistema al que se pueda acceder fácilmente por distintos caminos (Heredia Herrera 1991: 89).

El archivo perfecto no existe. Sabemos que la imagen en base a la cual queremos ordenar el rompecabezas está solo en nuestras mentes, en nuestros preconceptos, y que el orden provisorio del caleidoscopio es frágil y en cualquier momento todo precipita y se reconfigura de nuevo, de un modo vertiginoso, como en un remolino. En la búsqueda de “totalidad”, de esa imagen que suponemos completa, parecería que siempre estamos tratando de recuperar algo del origen, pero el origen no es esa remota imagen estática que hemos construido en nuestra imaginación a la que nos conduce como por un tubo, la nostalgia: “el origen —lo dice Benjamin— es un torbellino en el río del porvenir” (Didi Huberman 2006: 195), un torbellino, un remolino que en alemán se dice *strudel*, igual que el arrollado de manzanas que ahora vamos a compartir.



Bibliografía

- Didi-Huberman, G. (2006), “La imagen-malicia. Historia del arte y rompecabezas del tiempo”, en: *Ante el tiempo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, pp. 119-222.
- Heredia Herrera, A. (1991), *Archivística general. Teoría y práctica*, 5ª edición, Sevilla, Excma. Diputación provincial de Sevilla.
- Wohlfarth, I. (1981), “Literature and the Text: The Case of Walter Benjamin”, en: *MLN*, vol 96, n.º 5, Comparative Literature, pp. 1002-1014.
- Wohlfarth, I. (1986), “Et cetera? The Historian as Chiffonnier”, en: *New German Critique*, n.º 39, Second special Issue on Walter Benjamin, Duke University Press, pp. 142-168.

Materiales e interrogantes para la reconstrucción del universo de los represores a escala local (Bahía Blanca, Argentina, 1976-1983)

María Lorena Montero¹

1. Introducción

La última dictadura militar argentina puso en marcha una estrategia represiva que incluyó múltiples facetas, desde las prácticas más sutiles de disciplinamiento hasta el ejercicio de distintas formas de violencia física² sobre aquellos/as hombres y mujeres que habían sido seleccionados/as previamente como “blancos”. Pero, ¿Qué sabemos de sus artífices?; ¿Qué rastros han dejado de las faenas perpetradas?; ¿Qué registros materiales nos permiten conocer a los hombres que diseñaron/ pusieron en marcha el dispositivo de persecución/ secuestro/muerte/desaparición?

Si las prácticas represivas fueron abordadas inicialmente a partir de los testimonios de las “víctimas”, el hallazgo de nuevos repositorios o la mayor apertura de los existentes abrió más tarde una cantera de posibilidades al permitir conocer aristas poco exploradas del universo de represores y represaliados.

Este trabajo propone poner en discusión algunas claves de lectura en torno a las huellas materiales que permiten acceder al universo de los perpetradores a escala local, asumiendo que dichos escenarios enriquecen el análisis en tanto habilitan una reconstrucción que reconoce lógicas situadas y, ritmos y modulaciones singulares. Dicha indagación se hará entonces a partir de un corpus fontanal centrado en Bahía Blanca, ciudad ubicada al sur de la provincia

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: lorenamonter@gmail.com.

² Sobre el concepto de represión véase Águila (2014).

de Buenos Aires que en tiempos dictatoriales estaba dentro de la jurisdicción de la Subzona 51 (subdivisión del V Cuerpo de Ejército).

El intento de explorar el mundo de los perpetradores y las tramas represivas que tejieron durante la última dictadura militar argentina, obliga a reponer el horizonte discursivo e institucional en el que sus prácticas estuvieron ancladas. Esta tarea nos enfrenta con materiales de naturaleza disímil cuya fecha de factura se ubica en un dilatado arco temporal, a los textos producidos por los protagonistas en la contemporaneidad de los acontecimientos se suman los que fueron elaborados en las distintas coyunturas políticas y judiciales de los más de treinta años de vida democrática.

De este modo, en la primera parte del artículo se abordarán las potencialidades y limitaciones de la documentación de carácter confidencial, en especial aquellos documentos que en tiempos dictatoriales fueron producidos por los organismos de inteligencia con asiento en Bahía Blanca. En segundo término, se centrará la mirada en los discursos de los principales responsables de la represión en la ciudad, teniendo en cuenta tanto a los elaborados y puestos en circulación durante la dictadura como los de fecha más reciente. Para finalizar, un breve apartado hará alusión a algunas consideraciones que desbordan el problema del tratamiento de las fuentes y que atañen a los “lentes” con los que mirar a los hombres que participaron de las actividades represivas a escala local.

2. Los registros de inteligencia y otros documentos reservados

Dentro del material heterogéneo que permite acceder al universo de los perpetradores se encuentran aquellos documentos que fueron creados con el signo de lo secreto/confidencial/reservado,³ parte de las disposiciones militares que dieron encuadre a las prácticas represivas tuvieron estas características y lo mismo cabe decir de la producción de organismos de inteligencia dependientes de las distintas Fuerzas. En relación con esta última y para el caso bahiense, revisten singular importancia los informes elaborados (o puestos en circulación) por

³ La información podía ser clasificada como “Secreta” (S), “Confidencial” (C), “Reservada” (R), “Pública” (P) o “Estrictamente secreta y confidencial” (ESC). Los criterios utilizados para asignar estas clasificaciones pueden leerse en distintos reglamentos militares, véase al respecto: RE-16-60, “Contra-inteligencia-Medidas de contrainteligencia” (Capítulo III, Sección II “Clasificación de seguridad de la información”) del Ejército Argentino (1974: 18-25) y RG - 1- 204, “Diccionario de Terminología Militar de la Armada”.

la Sección Informaciones de la Prefectura Naval Zona Atlántico Norte (PZAN-Secc.inf.) y por la delegación local de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA).

Los documentos producidos/transmitidos por estos organismos contienen profusa información referida a las prácticas de persecución ideológica que tuvieron lugar en la ciudad. Esta documentación ha logrado subsistir a pesar de la existencia de órdenes expresas de destrucción de los registros de la actuación de las fuerzas armadas y de seguridad en la “lucha contra la subversión, pero en ningún caso debe inferirse que se trate de las únicas dependencias de inteligencia que funcionaron a nivel local, ni tampoco de las más significativas. Todas las FFAA (Fuerzas Armadas) y FFSS (Fuerzas de Seguridad) contaban a nivel local con distintas dependencias o secciones dedicadas particularmente a las tareas de inteligencia. Trabajaban de forma coordinada y mantenían reuniones frecuentes como parte de una misma “comunidad informativa”, pero cada una de ellas disponía de personal específico que recababa información y/o que se ocupaba de recoger y analizar lo producido por otros organismos (Montero, 2016).

Este nutrido material se complementa con el resguardado en otros “archivos de la represión” (Da Silva Catela, 2002; Nazar, 2007) que, a diferencia de los anteriores, ya no contienen documentación referida exclusivamente a la actividad de inteligencia pero que también permiten aproximarse a los modos de actuación de los represores y a las tramas burocráticas en las que desarrollaron sus prácticas. Entre ellos se destacan para el análisis de lo ocurrido en Bahía Blanca, los registros burocráticos realizados por el personal del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) en las distintas cárceles⁴ que funcionaron bajo su órbita durante la vigencia del estado de sitio (entre noviembre de 1974 y octubre de 1983)⁵ y que actualmente se encuentran depositados en la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires (Jensen y Montero, 2013).

El heterogéneo material resguardado en estos repositorios permite tener una aproximación a los modos utilizados por la corporación castrense para definir, clasificar y caracterizar al “enemigo subversivo”; así como a las formas de producir la información requerida sobre los

⁴ Además de la UP (Unidad Penitenciaria) 4 de Villa Floresta (Bahía Blanca), el archivo contiene documentación producida en la UP 1 de Olmos, la UP 2 de Sierra Chica, la UP 3 de San Nicolás, la UP 5 de Mercedes, la UP 6 de Dolores, la UP 7 de Azul, la UP 8 de Olmos y la UP 9 de La Plata.

⁵ Aunque el fondo tiene como fechas extremas los años 1955 y 2003, la documentación que se encuentra fuera de los límites del período 1974-1983 es minoritaria. Se trata de material “suelto”, a excepción de un grupo compuesto por más de 170 legajos elaborados entre los años 1956 y 1957 en la UP 1 de Olmos (Jensen y Montero, 2013).

sujetos identificados como tales —pero también respecto de la población en general e incluso de los propios miembros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad—;⁶ y a los mecanismos utilizados para hacer circular esos datos entre distintos organismos. En suma, se trata de registros que arrojan cierta luz sobre las prácticas de persecución ideológica, al tiempo que dejan al descubierto parte de las lógicas administrativas y burocráticas de las agencias estatales involucradas en las mismas.

Es indudable que en memorándums de inteligencia (y lo mismo cabe decir para la variada documentación penitenciaria) emergen a la superficie las huellas de las faenas clandestinas e ilegales perpetradas por las fuerzas represivas⁷ en los sucesivos presentes, pero también allí quedaron plasmadas valoraciones, asignaciones de supuestas identidades políticas, omisiones sobre detenciones ilegales previas de personas que luego fueron “blanqueadas” e información falsa que transmitían a la población con objetivos de distinta naturaleza. En la jerga militar las últimas eran incluidas dentro de las “operaciones de acción psicológica”⁸ y en más de una ocasión aparecieron simplemente reproducidas en los informes del personal de inteligencia.

Para visualizar los obstáculos que trae aparejado el trabajo con este tipo de documentos puede ponerse como ejemplo el tratamiento que el personal de inteligencia hizo del episodio en el que fueron asesinados Zulma Araceli Izurieta, María Elena Romero, César Antonio

⁶ A modo de ejemplo, puede citarse el caso del Servicio Penitenciario Bonaerense, cuya burocracia recolectaba y hacía circular información sobre el personal que prestaba servicios en las cárceles. Algunos “tráficos de radio” revelan la preocupación por determinar el nivel educativo de los miembros del Servicio Penitenciario; el nombre y apellido de los agentes que tenían una trayectoria previa en las FF. AA.; la cantidad exacta de hombres que se desempeñaban por pabellón en los sectores de Vigilancia y Tratamiento; el número de agentes y puestos que se cubrían diariamente en la guardia de seguridad exterior; entre otros (Jensen y Montero, 2013).

⁷ En algunos casos esas huellas se hicieron visibles de forma evidente, en la carpeta 119 de la documentación de Servicio de Inteligencia de la Prefectura Naval Argentina puede leerse: “en un principio fueron levantados por izquierda, pero el personal interviniente, sustrajo del domicilio de los secuestrados, diversos objetos de valor. Los vecinos presenciaron ésto (sic) y lo denunciaron al Comando 5° Cuerpo de Ejército. El General CATUCCI (sic) ordenó dejarlos en libertad y restituir (sic) los objetos robados. Después fueron levantados por derecha. Se instruye sumario al personal interviniente en el primer procedimiento”.

⁸ Se entiende por “acción psicológica” al “recurso permanente de la conducción que regula el empleo de métodos, procedimientos, técnicas y medios que influyen sobre el campo psíquico de determinado público”. Mientras que la “operación psicológica es el empleo planeado de la AS [acción psicológica] para influir en la conducta y actitudes a fin de favorecer o perjudicar a determinado público” (RC-5-2, Operaciones psicológicas, Ejército Argentino, 1968).

Giordano y Gustavo Marcelo Yotti. Según un memorándum elaborado por la Prefectura Naval Zona Atlántico Norte el 13 de abril de 1977, los cuatro murieron en un “enfrentamiento”:

Para conocimiento de ese Servicio se informa que, siendo aproximadamente las 0200 del 13 de abril del corriente año y como resultados de investigaciones efectuadas por Organismos de Inteligencia de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, se detectó en proximidades de la Localidad de Gral. Cerri, Prov. Buenos Aires, a 15 kilómetros de esta ciudad y a 200 metros de la Ruta nacional n.º 3, un lugar de cita de delincuentes subversivos, quienes al ser rodeados e intimados a entregarse, respondieron con disparos de armas de fuego. Luego de un violento tiroteo, dos de los delincuentes (un hombre y una mujer) intentaron romper el cerco, huyendo en un Fiat 128, el que fué (sic) alcanzado en proximidades del lugar siendo abatidos ambos. Al revisar la vivienda utilizada como refugio, se comprobó que dentro se encontraban otros dos subversivos (también un hombre y una mujer) muertos como consecuencia del enfrentamiento.

En las Fuerzas legales, —en esta ocasión personal del Cdo. del Vº Cpo. de Ejército— un oficial sufrió heridas leves producidas por esquirlas de un proyectil y dos vehículos livianos fueron dañados por impactos de bala... (Servicio de Informaciones de la Prefectura Naval Zona Atlántico Norte, memorándum 8687/IFI Nº 29/1977, “Enfrentamiento y muerte de cuatro subversivos”, 13/04/1977).

Una descripción semejante apareció publicada en distintos medios de prensa que dieron amplia circulación a la noticia. No sólo fue publicado por diario local *La Nueva Provincia* con el título “Fueron abatidos cuatro sediciosos” (14/04/77). El diario *Clarín* dio a conocer la versión del Ejército en una nota titulada “Cuatro extremistas fueron abatidos en Bahía Blanca” (14/04/1977), *La Voz del Pueblo* de Tres Arroyos publicó un artículo semejante bajo el título “Bahía Blanca: cayeron cuatro sediciosos durante un tiroteo” (14/04/1977) y *Ecos diarios* de Necochea hizo lo propio en la nota “Cuatro extremistas abatidos en B. Blanca” (14/04/1977). En las dos jornadas siguientes los periódicos siguieron difundiendo la noticia al dar detalles de los “antecedentes de los sediciosos” (*Ecos diarios*, “Detalles de la actuación de 2 parejas de sediciosos”, 16/04/1976; *La Razón*, “Dieron a conocer los antecedentes de las dos parejas de extremistas que han sido abatidas en Bahía Blanca”, 15/04/1977; *Clarín*, “Se conocen antecedentes de extremistas abatidos”, 16/04/1977).

En este caso, la “operación de acción psicológica” resulta ostensible porque existen testigos que dan cuenta del encierro previo de los cuatro jóvenes en el Centro Clandestino de Detención (CCD) “La Escuelita” y sus respectivas autopsias permiten descartar por completo la hipótesis del “enfrentamiento”. Pero lo que aquí se presenta como evidente, no lo es en muchos otros

episodios en los que resulta más complejo valorar el contenido de los memorándums porque se requiere información adicional que no siempre se encuentra disponible.

A estos materiales de inteligencia se suman órdenes, directivas, leyes, decretos, reglamentos, planes, etc. emanados tanto de órganos militares en el período pre y post golpe, como de autoridades civiles durante la etapa democrática inmediatamente anterior al inicio del “Proceso de Reorganización Nacional”. Estos documentos han sido utilizados tempranamente por los militares comprometidos en juicios por delitos de lesa humanidad como parte de una estrategia judicial tendiente a liberarlos de una condena penal. Ellos mismos pidieron su incorporación a las causas como parte del material probatorio aportado en la búsqueda de una sentencia absolutoria, aunque la estrategia de la defensa no dio los frutos esperados. Lejos de eso, los reglamentos/decretos/órdenes han sido utilizados por el Ministerio Público Fiscal, los jueces y la querrela para atribuirles responsabilidades penales.

Ese conjunto heterogéneo de textos de diversa procedencia y fecha de factura, constituye un material valioso para situar los procesos represivos dentro de lógicas institucionales que de otro modo serían difíciles de comprender. Pero si estos documentos pueden mostrar los aspectos normativos que fijaron la estructura (y coordinación) de las distintas fuerzas y dieron sustento doctrinario a las actividades represivas, no es menos cierto que sólo a través del análisis de las prácticas concretas de los actores que operaron en la ciudad es posible determinar hasta qué punto dichas reglamentaciones se aplicaron o fueron transformadas/desvirtuadas al ser adaptadas a la realidad bahiense.

3. La voz de los militares durante y después de la dictadura

Integran también el corpus fontanal utilizado para abordar el universo de los perpetradores, los discursos⁹ que ellos mismos dieron en distintos escenarios y contextos históricos. Una parte de ellos fueron elaborados durante la última dictadura, expresados públicamente en actos/reuniones o puestos en circulación aún en contra de la voluntad de los máximos responsables de las Fuerzas Armadas. Ese es el caso de las memorias de Adel Edgardo Vilas, las que revisten particular interés no sólo porque su autor fue una figura clave dentro de los artífices

⁹ No se abordan aquí los debates éticos derivados del trabajo con este tipo de documentos. Sobre el valor de la palabra de los perpetradores y el problema de la narración de la violencia puede consultarse Salvi (2010).

de la represión a nivel local; sino también porque su escritura se produjo mientras desempeñaba funciones como Comandante de la Subzona 51 y Comandante del V Cuerpo de Ejército.

Este texto seguramente puede ser considerado literatura de propaganda (Garaño, 2012: 16). En sus páginas, Vilas “se propone a sí mismo como un héroe y se postula como un continuador de la gesta independentista reforzando un sentido ya presente en el propio nombre del operativo militar que comandaba” (Crenzel, 2009: 5). Pero aunque resulta inocultable el objetivo de justificación y legitimación de las tareas realizadas primero en el marco del “Operativo Independencia” y luego en la Subzona 51, su elaboración también adquiere sentido dentro de una burocracia castrense que contaba con directrices específicas para la “escritura en campaña”.

Los comandos, unidades y subunidades independientes debían llevar un “diario de guerra” y elevarlo por vía jerárquica al Comando en Jefe del Ejército. La reglamentación establecía que ese texto debía tener por objeto “documentar la actividad total de un elemento en campaña o en otra situación semejante, en caso de conmoción interior y/o cuando se ordene expresamente. Su contenido servirá también para el aprovechamiento de las experiencias recogidas en tales circunstancias, sobre todo para los trabajos históricos y para otras finalidades semejantes” (RC 65-100, “Escritura en campaña, Ejército Argentino, 1970: 22-24).

Desde la perspectiva militar, la actuación de Vilas en Tucumán y en Bahía Blanca se encuadraba dentro del estado de “conmoción interior” que imponía la escritura de un “diario de guerra”. Este estado de “conmoción interior” podía ser originado por acción de personas o de agentes de la naturaleza. En el primer caso, se trataba de “la situación de hecho, de carácter interno, provocada por el empleo de la violencia que ponga en peligro la vida y bienes de la población, el orden público y el ejercicio de las autoridades normales de una zona del país que afecte a la seguridad nacional, y de una magnitud tal que las fuerzas provinciales resulten impotentes para dominarla y exija la intervención de las autoridades y medios nacionales” (RV-136-1, “Terminología castrense de uso en las Fuerzas Terrestres”, Ejército Argentino, 1968: 98).

Es claro que el “diario” escrito por Vilas no estaba dirigido exclusivamente a las autoridades militares —la preocupación de su autor por clarificar, por ejemplo, la diferencia entre “zona de emergencia” y “zona de operaciones” da cuenta de ello— y que en el relato del “hecho

histórico”¹⁰ incluyó mucho más de lo que preveía el reglamento.¹¹ Pero su escritura no puede divorciarse de ese mandato institucional que imponía documentar absolutamente todo, dejando, de este modo, los registros necesarios para la historia de lo que se entendía era una “guerra”.

En definitiva, tanto en este caso como con la documentación de inteligencia, nos encontramos con material que ha llegado a nuestras manos por la insistente y sobreabundantemente reglamentada necesidad de dejar constancias de lo actuado/planeado. En esas arraigadas culturas burocráticas propias de las instituciones castrenses, tal vez también haya que buscar la explicación de la voluntad de archivar esos registros, o cuanto menos de no destruirlos cuando ello hubiera implicado garantizar mayores posibilidades de eludir un futuro accionar de la justicia.

Pero más allá de los motivos por los que han llegado a nuestras manos, es claro que la lectura de este material producido durante la dictadura nos permite analizar tanto los modos que eligieron los hombres de armas para convocar a la ciudadanía a comprometerse con el “Proceso de Reorganización Nacional” e intentar dotar de legitimidad a sus acciones, como el universo ideológico que dio sentido a sus actos.

Otras son las potencialidades (y obstáculos) que presenta el análisis de la discursividad castrense en la post dictadura. En el caso de las declaraciones ante la Justicia, su tratamiento no puede ser uniforme porque desde 1983 hasta la fecha los contextos de enunciación han mutado de manera sustantiva. Su forma y contenido variaron según el fuero en el que se sustanciaron (justicia civil/justicia militar), las posibilidades reales de persecución penal y la obligación o no de decir la verdad de quienes las prestaron. Y todo ello, claro está, según la

¹⁰ Al describir su actuación en el V Cuerpo de Ejército, Vilas (1977) utilizó la expresión “Bahía Blanca: el hecho histórico”.

¹¹ El reglamento preveía el registro de datos sobre el escalafón de oficiales (grado, situación de revista, nombre y apellido, fecha de nombramiento, cargo a que fue destinado, fechas de alta y baja, destino a donde se lo envía, observaciones); información sobre los “efectivos” (oficiales, suboficiales, voluntarios, soldados, ganado, armas, vehículos, aeronaves listos para el empleo); referencias a las “actividades y acontecimientos” (relato de actividades y acontecimientos, condiciones atmosféricas, estado sanitario, consumo de munición, reemplazos, características del campo de combate, etc., llegada y retiro de elementos, indicaciones sobre informaciones de combate o experiencias recogidas, indicaciones relativas a otros anexos, observaciones); y la elaboración de una “lista de pérdidas” que incluía a los muertos, heridos, desaparecidos, enfermos, en el cuerpo de oficiales, voluntarios y soldados (RC 65-100, “Escritura en campaña, Ejército Argentino, 1970: 188-192).

mayor o menor gravitación de las Fuerzas Armadas en la vida político institucional de nuestro país.

Dichas variaciones imponen distintos obstáculos y desafíos al historiador que pretenda trabajar con este tipo de materiales. En primer lugar, se debe consignar que los imputados no están obligados a decir la verdad y ello plantea un problema no menor al momento de analizar sus declaraciones. El propósito de construir una estrategia exculpatoria tiñe estos materiales con demasiados grises y los convierte en un territorio sembrado de medias verdades y mentiras deliberadas.

En la jurisdicción de Bahía Blanca, los problemas derivados del uso de este tipo de materiales resultan evidentes al analizar las múltiples lecturas que ha tenido la declaración de Adel Edgardo Vilas en la causa 11/86, texto citado en numerosas oportunidades (tanto en el ámbito judicial como en textos históricos) para explicar el modo de actuación de las fuerzas represivas, las “operaciones de acción psicológica” realizadas por el Ejército, las relaciones de los militares con la sociedad civil, entre otras cosas. Fuente para los historiadores y prueba para las distintas partes del proceso penal; las falsedades que la pueblan (v.gr. el relato del homicidio de Mónica Morán) la convierten en un terreno cenagoso en el que sólo cabe la cita fragmentaria siempre sujeta a la posibilidad de ser usada para sostener hipótesis contradictorias.

Pero para sumar complejidad al asunto, los represores no declararon siempre en condición de imputados o lo hicieron prestando juramento de decir verdad en cumplimiento de las disposiciones vigentes en el Código de Justicia Militar. El fuero castrense se presentó como un escenario propicio para construir, frente a sus pares, argumentos de defensa centrados en la idea de “legalidad” del accionar militar en una situación de “guerra”, pero la posibilidad de persecución penal estaba a la vuelta de la esquina porque rápidamente esas actuaciones pasaron a la justicia civil.

Distinto es el caso de los “Juicios por la Verdad”,¹² donde no había posibilidad de persecución penal. Los represores hicieron el juramento correspondiente antes de prestar sus

¹² En la jurisdicción de Bahía Blanca se iniciaron con una presentación realizada el 7 de abril de 1999 por la APDH de Neuquén, la APDH de Bahía Blanca y familiares de desaparecidos en el expediente nro. 11/86, caratulado “Causa artículo 10, Ley 23049, por hechos acaecidos en las Provincias de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén, bajo control operacional que habría correspondido Vto. Cuerpo de Ejército”. Dicha presentación abrió paso a la tramitación de la causa nro. 11C, iniciada el 13 de abril de 1999 bajo la carátula “Presentación de la APDH de Neuquén, Bahía Blanca y otros en causa 11/86 reclamando saber el destino de los desaparecidos”.

declaraciones y corrían tanto el riesgo de ser acusados por falso testimonio¹³ si se probaba que alguna de sus aseveraciones no se correspondía con lo ocurrido, como de ser arrestados si se negaban a declarar.¹⁴ En ese contexto, algunos de ellos hicieron afirmaciones que implicaban el reconocimiento de la comisión de delitos. Julián Oscar Corres por ejemplo, admitió en su declaración testimonial que lo llamaban “Laucha”, apodo reconocido por muchos sobrevivientes de “La Escuelita” como el utilizado por la persona que los torturaba.¹⁵

Este acervo variopinto de declaraciones contiene, sin dudas, información valiosa sobre los hechos represivos que tuvieron lugar en la ciudad de Bahía Blanca. Ha quedado claro que las dificultades que se presentan al abordar este material no son pocas ni fáciles de sortear, obstáculos que explican la decisión metodológica de priorizar los discursos dados por los protagonistas en la contemporaneidad de los acontecimientos pero que en ningún caso obliteran el uso de las declaraciones (con o sin juramento de decir verdad) como fuentes que (al igual que cualquier otro documento) exigen ser leídas en su contexto y valoradas a la luz de un corpus fontanal más amplio que incluya materiales de distinta procedencia.

4. Consideraciones finales

Las consideraciones respecto al tratamiento de las fuentes no son las únicas que deben apuntarse a la hora de abordar el universo de los perpetradores. Junto a ellas, pueden señalarse otras que atañen a los lentes con los que mirar a esos hombres y al “grado de empatía” hacia ellos

¹³ Esto efectivamente ocurrió. Julián Oscar Corres y Adalberto Bonini fueron denunciados por falso testimonio y ello dio lugar a la tramitación de la causa 349/99, caratulada “Excma. Cámara Federal de Apelaciones de Bahía Blanca-denuncia por falso testimonio (Corres y Bonini)”.

¹⁴ La Cámara Federal de Apelaciones bahiense rechazó las impugnaciones presentadas por los militares citados a prestar declaración testimonial en los incidentes caratulados “Delmé, Hugo Jorge s/presentación en causa 11C s/impugnación citación, nulidad y violación de derecho”; “Barrera Armando s/impugna por nulidad citación, abstiene de prestar decl. testimonial y plantea incompetencia del tribunal”, entre otros. Además, ordenó el arresto procesal de Santiago Cruciani y Armando Barrera porque ambos se negaron a declarar en condición de testigos.

¹⁵ En la audiencia del 13/12/99 de los “Juicios por la Verdad”, Julián Oscar Corres reconoció que en “La Escuelita” era apodado con los sobrenombres de “Laucha” y “Jefe”. Además admitió la presencia de interrogadores en el lugar y ciertos aspectos de las condiciones de detención al reconocer que los prisioneros permanecían vendados, esposados en camas, imposibilitados de hablar y quitarse las vendas, sometidos a golpes si no cumplían esas reglas, etc. Causa 11C, caratulada “Presentación de la APDH de Neuquén, Bahía Blanca y otros en causa 11/86 reclamando saber el destino de los desaparecidos”.

“que es inherente al intento de comprenderlos” (Browning, 2010: 21). La única forma de comprensión posible es aquella que parte de la aceptación de un hecho innegable: los artífices de la represión eran (y son) seres humanos. Pero las implicancias de ese reconocimiento deben quedar también claras y para ello resultan apropiadas las afirmaciones realizadas por Browning en su estudio sobre una de las unidades de la Policía del Orden alemana durante el régimen nazi:

Los policías del batallón que llevaron a cabo las masacres y deportaciones, al igual que aquellos mucho menos numerosos que las rechazaron o las eludieron, eran seres humanos. Debo reconocer que, en la misma situación, yo podría haber sido tanto un asesino como un objetor (ambos eran humanos) si quiero comprender y explicar el comportamiento de ambos lo mejor posible. Ese reconocimiento sí que supone un intento de establecer lazos de empatía. Sin embargo lo que no admito son los viejos tópicos de que explicar es disculpar y comprender es perdonar. Explicar no significa disculpar ni comprender quiere decir perdonar. No intentar comprender a los ejecutores en términos humanos haría imposible no sólo este estudio, sino cualquier historia de los causantes del Holocausto que intentara ir más allá de la caricatura superficial... (Browning, 2010: 21-22).

Ello sin negar el inevitable rechazo que producen los actos que cometieron y sin dejar de asumir que la capacidad de explicar y comprender tiene límites que no podrán ser franqueados aquí ni en ningún otro sitio. Sin pretender dar por sentado que la experiencia argentina sea equiparable con el nazismo, ambos fenómenos ponen al historiador ante la “imposibilidad intelectual” de lograr una explicación satisfactoria. Frente a Auschwitz —y lo mismo puede decirse de la violencia desatada por la última dictadura militar argentina— “la capacidad del historiador resulta insignificante” y sólo resta ambicionar que las indagaciones sobre estos temas puedan ser consideradas como “una *contribución* a una interpretación” “potencialmente mejorada” de los mismos (Kershaw, 2004: 19-20).

Bibliografía

Águila, G. (2014), “Estudiar la represión: entre la historia, la memoria y la justicia. Problemas de conceptualización y método”, en: Flier, P. (comp.), *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en Historia Reciente*, La Plata, Edulp, pp. 20-55.

- Browning, C. (2010), *Aquellos hombres grises: el Batallón 101 y la solución final en Polonia*, Barcelona, Edhasa.
- Crenzel, E. (2009), “Una ‘guerra entre culturas’. El Operativo Independencia en Tucumán”, en: *Simposio. Formación, apogeo y desarticulación de un “campo” cultural: Tucumán, 1900-1976: trabajos en marcha*, Museo de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Da Silva Catela, L. (2002), “El mundo de los archivos”, en: Da Silva Catela, L. y Jelin, E. (eds.), *Los archivos de la represión. Documentos, memoria y verdad*, Madrid, Siglo XXI, pp. 381-404.
- Garaño, S. (2012), “Entre el cuartel y el monte. Soldados, militantes y militares durante el Operativo Independencia (Tucumán, 1975-1977)”, Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Jensen, S. y Montero, M. L. (2013), “El itinerario de los ‘papeles’ de las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense desde la dictadura hasta hoy”, en: Alonso, L. (ed.), *Actas de las VI Jornadas de Historia Reciente*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Kershaw, I. (2004), *La dictadura nazi. Problemas y perspectivas de interpretación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Montero, M. L. (2016), “El rol de la ‘comunidad informativa’ en la represión en Bahía Blanca. Prácticas, acuerdos y disputas (1975-1977)”, en: Águila, G.; Garaño, S. y Scatizza, P. (eds.), *Represión estatal y violencia Paraestatal en la historia reciente argentina. Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*, La Plata, FAHCE.
- Nazar, M. (2007), “Dictadura, archivos y accesibilidad documental. A modo de agenda”, en: *Informe Anual del CELS. Derechos Humanos en Argentina. Informe 2007*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Salvi, V. (2010), “Interrogaciones sobre el valor de la palabra. Violencia y narración”, en: *Tempo y argumento*, vol. 2, n.º 1, pp. 71-85.

**“Asesinato en la catedral”:
un posible caso de atentado político contra
la iglesia católica bahiense**

Mario Pablo Ortiz¹

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación titulado “Bahía Blanca: poder, representaciones y proceso de construcción de la identidad local y regional” que dirige la Mg. Fabiana Tolcachier. Aunque resulte un lugar común en muchas comunicaciones, es preciso aclarar que se halla en la fase inicial del proceso de investigación y de formulación de hipótesis. A poco de que se avance en la lectura de estas páginas resultarán ostensibles las dificultades en la tarea de recolección de material documental sobre un asesinato ocurrido en Bahía Blanca hace casi un siglo. Este crimen une varios fenómenos en un mismo lazo: por un lado, un acontecimiento de características verdaderamente teatrales; por el otro, un caso que se vincula a los dispositivos de saber-poder de la psiquiatría en la Argentina a lo que se agrega una serie de repercusiones políticas y religiosas. Lo que se presentará a continuación es el resultado de las primeras exploraciones realizadas en torno al objeto de estudio, como así también las enormes lagunas de datos que aún faltan cubrir, los ejes de lectura y análisis que surgen de la evidencia disponible y las proyecciones de las líneas de trabajo a seguir recorriendo.

El atrio de la Catedral de Bahía Blanca se constituye en un espacio de tránsito entre el mundo profano y el ámbito sagrado del templo. Ese ámbito intermedio es también un lugar de la memoria que exhibe la urna con tierra extraída de la tumba del coronel Ramón Estomba,

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: marioportiz@gmail.com.

fundador de la Fortaleza Protectora Argentina y diversas placas conmemorativas. En el extremo opuesto a la urna del prócer, se halla una losa sepulcral cuyo epitafio enuncia: “Pbro. LUIS PEREZ - 4-III-1923 INMOLADO EN ESTA IGLESIA CELEBRANDO LA MISA - SUS RESTOS DESCANSAN AQUÍ DESDE EL DÍA 7-III-1965”. Resulta evidente que al sacerdote lo ubicaron en un espacio destacado, lugar de paso obligatorio para los fieles que ingresan al templo por el lateral izquierdo. Al mismo tiempo, el verbo “inmolar” tiene un matiz de significado particular con respecto al hiperónimo más descriptivo y neutro “matar”: es el ofrecimiento de una víctima a la divinidad en un rito de sacrificio. Se abre entonces un plexo de relaciones semánticas, de envíos y reenvíos entre un sacerdote que cae al pie del altar, el sacrificio incruento de la Eucaristía que él mismo estaba celebrando en ese momento y la imagen de Jesús inmolido en la Cruz que preside el espacio del presbiterio.

Según el periodismo de aquella época (en especial, la fuente consultada hasta ahora es *La Nueva Provincia*), el domingo 4 de marzo de 1923, el sacerdote español Luis Pérez celebraba la Misa a las 7.30 de la mañana en la Catedral Nuestra Señora de la Merced que entonces era templo parroquial porque, como se sabe, Bahía Blanca aún no había sido constituida como cabeza de la propia diócesis. En medio de la ceremonia, y sin que nada lo preanunciase, un hombre joven subió al altar y apuñaló al sacerdote que cayó mortalmente herido. El joven bajó a la hilera de bancos y se sentó en uno de ellos sin intentar huir. Los propios fieles ayudaron a atrapar al asesino que fue inmediatamente conducido a la Comisaría Sección Segunda, como se la denominaba en ese momento. El asesino se encerró en un mutismo impenetrable y sólo a partir de unas breves declaraciones escritas por él mismo pudo saberse que se llamaba Kristen Theodor Knudsen, que tenía 26 años, que había nacido en Dinamarca y que radicaba en la zona de Hilario Ascasubi.

Una de las primeras hipótesis que se formularon es que podía tratarse de un atentado anarquista. Era perfectamente posible una conjetura semejante si se tiene en cuenta que cuatro años antes tuvieron lugar los dramáticos acontecimientos de los talleres Vasena, y apenas unos meses antes del crimen, se sucedieron las huelgas de la Patagonia Rebelde. Como dato colateral, en los diarios consultados aún podía leerse algún eco del atentado contra el coronel Varela. El sacerdote, además, estaba vinculado al catolicismo social que animaba a los Círculos Católicos de Obreros. Como veremos más adelante, este movimiento estaba en abierta disputa con los sectores obreros vinculados al anarquismo y al socialismo. Sin embargo, desde el primer momento se presentaron indicios que ponían en duda esta hipótesis. En primer lugar, el joven no había intentado escapar. Por otro lado, en medio de su mutismo, Knudsen declaró por escrito: “mi religión es del Evangelio” y ante el requerimiento policial acerca del motivo del asesinato, agregó textualmente: “He matado al cura en manda de Dios”.

Inmediatamente, el comisario instructor hizo intervenir a miembros del equipo médico del Hospital Municipal para determinar si Knudsen tenía impedimentos físicos para hablar y diagnosticar su salud mental. Estos primeros análisis no arrojaron resultados concluyentes e incluso, a partir de las informaciones periodísticas, pueden detectarse discrepancias entre los propios médicos acerca de si tenía facultades mentales alteradas. Tres días más tarde, su hermano José Knudsen vino desde Coronel Dorrego para presentarse voluntariamente en la comisaría. Recién entonces, en diálogo íntimo con el familiar, el detenido comenzó hablar y a brindar más detalles. Se supo que había reescrito y reinterpretado determinados pasajes del Evangelio y que había enviado una extensa carta a la Young Men Christian Association en la que exponía una suerte de programa de transformación social de corte cristiano y revolucionario. Inmediatamente se solicitó ese material para incorporarlo a la causa.

En medio de estas primeras investigaciones, ingresó un actor clave en la reconstrucción de esta historia: el doctor Rafael Hernández Ramírez, médico psiquiatra que, según el diario, “tiene predilección por el estudio de las enfermedades nerviosas”. Solicitó autorización del Juez interviniente y del Comisario y, en un hecho de características cinematográficas, se hizo pasar por delincuente común, ingresó al calabozo donde estaba alojado Knudsen, intentó ganarse su confianza y durante la noche se dedicó a observar y analizar al asesino mientras dormía. En varias oportunidades trató de acercarse para observar signos o manifestaciones externas durante el sueño, pero Knudsen se despertaba sobresaltado.

Luego de esa noche, el Dr. Ramírez efectuó otras visitas en la celda, y, ya con el material escrito por Knudsen que fuera traducido por orden judicial, elaboró un extenso informe que *La Nueva Provincia* comenzó a publicar en forma completa a partir del 16 de marzo y a lo largo de varias entregas. Las conclusiones del estudio son terminantes:

1ra. Kristen Theodor Knudsen es un enajenado mental que se puede encuadrar dentro de las locuras sistematizadas progresivas en un constitucional idealista pasional, de tipo REFORMADOR COMUNISTA MÍSTICO.

2da. Knudsen es un irresponsable.

3ra. Debe ser internado, para su debido tratamiento, en un manicomio.

Este diagnóstico marca el punto exacto donde, en este caso particular, se cruzan de un modo excepcional y se tensionan un conjunto de cuerpos, discursos, instituciones y de apropiaciones abiertamente políticas.

Durante el período histórico que estamos trabajando, se encontraba en pleno desarrollo una corriente de pensamiento y acción impulsada por la Iglesia Católica vinculada a la problemática obrera que halla sus orígenes en la encíclica *Rerum novarum* (1891) del papa León

XIII, documento base de la doctrina social de la Iglesia. Ya en 1892, un año después de la publicación de la encíclica, el padre Federico Grote fundaba en Buenos Aires el primer Círculo de Obreros Católicos. Como lo establecía explícitamente en su estatuto fundador, tenía el fin de “defender y promover el bienestar material y espiritual de la clase obrera en marcada oposición a la funesta propaganda del socialismo y de la impiedad”. El trabajo de cristinización de los obreros parecía el único modo de no perderlos frente al socialismo; sin embargo, como afirma Lila Caimari, la acción del sacerdote se había vuelto insuficiente para atraer a un proletariado profundamente desconfiado de la Iglesia: sólo la acción social de los laicos podía alejarlos de los “centros de perdición” y atraerlos hacia el catolicismo (Caimari, 1994: 41). Una figura clave en este movimiento fue el joven sacerdote Miguel de Andrea quien en 1912 reemplazó al padre Grote en la dirección espiritual de los Círculos de Obreros.

En 1919, por iniciativa de la jerarquía eclesiástica romana, Monseñor Espinosa, arzobispo de Buenos Aires, fundó la UPCA (Unión Popular Católica Argentina) para absorber y centralizar la acción social del laicado bajo un modelo jerárquico. Mons. De Andrea tuvo una activa participación en este movimiento, al cual le imprimió un fuerte sesgo nacionalista. Los acontecimientos de la Revolución Rusa y la huelga de los talleres Vasena no hicieron sino aumentar la audiencia y gravitación del sacerdote en su prédica de combatir el “peligro rojo”. La propia Liga Patriótica, alianza de grupos represores conformada por miembros de la elite oligárquica y las Fuerzas Armadas, se inspiró en las ideas de armonía social predicada por la Iglesia.

El catolicismo social contaba en Bahía Blanca con un grupo muy activo que llegó a sacar dos periódicos: *Bandera Blanca* y *Renovación*. A través de sus páginas, resulta evidente la política de formar una masa de intelectuales capaces de organizar conferencias y actos callejeros en los que se disputaba al sector obrero en contra de socialistas y anarquistas usando sus mismos mecanismos de propaganda. Entre los miembros destacados de este movimiento se contaba Francisco Pablo De Salvo, periodista y escritor local que fue quien habló en el sepelio del asesinado padre Pérez ya que el sacerdote los asesoraba espiritualmente.

El caso de Knudsen resulta excepcional porque se ubica en el cruce exacto donde por un momento disputan la institución eclesiástica y la psiquiátrica. En efecto, los textos que había escrito el asesino revelaban trazas ideológicas que podían ser adscriptas a un discurso político revolucionario. De hecho, el dinamarqués había tomado contacto con algunos obreros militantes. Pero al mismo tiempo, los componentes mesiánicos, las pretendidas revelaciones sagradas y el perfil del propio Knudsen operaban a favor del diagnóstico psiquiátrico.

Para el catolicismo social, los documentos escritos por el dinamarqués no dejaban dudas acerca de su orientación ideológica y, por lo tanto, el padre Pérez era una víctima de su causa.

El titular del diario Renovación del 10 de marzo de 1923 no deja dudas al respecto: “Un mártir del altar”. Y en una nota publicada el 17 de marzo, un periodista escribe con amarga ironía:

El homicida es un loco. La medicina quiere explicar el proceso degenerativo de la mentalidad de Kristen Theodor Knudsen, influida por lecturas mal digeridas. Quiere restarle al sacrificio del Padre Luis Pérez, mártir del altar, la gloria de ser una víctima del sectarismo. La ciencia —¡dichosa ciencia psiquiátrica!— presenta al asesino por un degenerado que no supo lo que hizo.

El asesino está imbuido de un anticlericalismo rabioso: el odio al sacerdote católico, le llevó a suprimirlo. Mató llevado de su impulso sectario. (...) Trabajó con éxito el señor [comisario] Guezúrraga, llegando a apoderarse de los documentos que hacen fe acerca de la orientación maximalista, criminal, del desdichado que llevado de su extremismo sectario, llega fatalmente al delito, como una resultante lógica de sus ideales mal digeridos y peor orientados.

Permítese, a pesar de las leyes, la apología del crimen; la propaganda anarquista, los desahogos bolcheviques, y así se arma el brazo del asesino que mata —como lo dice Monseñor De Andrea— a los que representan autoridad humana o divina.

Hay una disputa por apropiarse de Knudsen y su asesinato. Para los sectores católicos cuya voz expresaba el periódico, el joven era un sujeto consciente que obró llevando a la praxis la lógica de un determinado discurso político. Coincidían por un momento con el informe psiquiátrico en que —como veremos más adelante— hay ideas “mal digeridas”, con lo cual, aplicando una metáfora orgánica, el discurso en el que se materializa el orden simbólico de la ideología puede convertirse en una sustancia que se incorpora al cuerpo y que éste puede digerir o no, alimentarlo o intoxicarlo. Sin embargo, resulta claro que si Knudsen era un alienado, el padre Pérez era la víctima inocente de un inimputable y su asesinato perdía contenido político y religioso. El integrismo católico había asumido una suerte de cruzada contra los sectores radicalizados por la hegemonía de la clase trabajadora. Recuperar a un obrero del anarquismo era al mismo tiempo salvar un alma de la perdición, y el lema del diario Renovación no dejaba dudas al respecto al apropiarse y modificar la conocidísima consigna del manifiesto comunista: “PROLETARIOS DEL MUNDO ¡UNÍOS EN CRISTO!”

Tampoco dejaba lugar a dudas acerca del significado que le imprimían al hecho:

Esta muerte, señala con sangre de martirio, una etapa de la acción católica local. Los que hicimos de la vida un apostolado, no quedamos cohibidos (...) No decaemos; al contrario: sobre la tumba del mártir hicimos votos de seguir con más bríos la lucha.

Como en las persecuciones durante el Imperio Romano, la sangre del martirio confirma en la fe.

La publicación completa del informe psiquiátrico en *La Nueva Provincia* entre el 16 y el 21 de marzo de 1923 permite analizar múltiples aspectos del hecho que adquiere una relevancia por momentos análoga al caso Pierre Rivière presentado por Michel Foucault. Según Salessi, los modelos de análisis y la retórica discursiva de los médicos higienistas del siglo XIX fueron usados por los criminólogos y sociólogos a principios del siglo XX. Si la salud de la población exigía obras de saneamiento e higiene para remover los fluidos en descomposición que se podían constituir en focos infecciosos, los criminólogos colaboraron activamente en la imaginación y creación de nuevas obras de “higiene social” para combatir “huelgas y desórdenes” concebidos como las infecciones. Comienza así la producción de un discurso que representa al anarquista como un tipo psicológico, producto a la vez de una sociología, de un medio ambiente y una herencia biológica (Salessi, 1995: 118). En este contexto epocal y esta episteme puede ubicarse el informe psiquiátrico del Dr. Rafael Hernández Ramírez.

Luego de la exhaustiva observación de su objeto de estudio en condiciones de encierro, de los textos escritos por Knudsen, de la indagación en su historia personal desde su nacimiento y educación en Dinamarca, actividades y relaciones sociales en la Argentina, traza una imagen del paciente como un super-hombre sistematizado, idealista que ha indigestado su cerebro constitucionalmente pobre por herencia y posiblemente también por trastornos de mal funcionamiento endócrino (glándulas de secreción interna, testículos, tiroides, etc.) y autointoxicaciones con punto de partida intestinal, con lecturas que no estaban a su alcance y que abrieron el boquete por el cual se desbordaría el producto de su elaboración mental viciosa, enfermiza y fermentada por la influencia del medio y de la herencia.

Puede observarse de qué modo, tal como decíamos arriba, la producción simbólica se piensa desde las metáforas biológicas que terminan por asimilar las ideas a sustancias y procesos orgánicos. El cerebro es el espacio donde las secreciones se unen con las ideas; los trastornos neurológicos se potencian con lecturas complejas y los textos, como sustancias que se introducen en el cuerpo, pueden ser bien o mal digeridas, alimentar o intoxicar, asimilarse en el organismo o fermentar. Los escritos de Knudsen, lo mismo que tejidos vivos (no está de más recordar que tejido y texto comparten la misma raíz), están enfermos o, mejor aún, el lenguaje funciona para el psiquiatra como el procesamiento interno de sustancias y líquidos orgánicos que salen del cuerpo, se ex-presan, brotan o estallan:

Sigue inmediatamente una serie casi ininterrumpida de incoherencias matizando una idiorrea impetuosa, tan avasalladora que deja las frases y las oraciones en suspenso,

porque sus ideas, que hierven ruidosamente en su cerebro, se agolpan por el camino de su sistematización queriendo salir a un tiempo en abigarrado tropel

Observemos dos términos: si las ideas son como líquidos, bajo determinadas condiciones pueden hervir, lo que genera una presión interna o furia que estalla como la válvula de una caldera. Esa fuerza descontrolada se manifiesta en incoherencias, y al revés: la incoherencia y la redacción descuidada son el síntoma de la presión interna, el aspecto visible que conecta con lo invisible que ocurre en el organismo, lo mismo que las miradas, posturas, gestos y tics que el psiquiatra observa mientras comparte el calabozo con su objeto de estudio. Dentro del mismo campo de sentidos, el término idiorrea parece indicar, si nos atenemos a sus raíces etimológicas, un flujo incontenible de elementos aislados, asociaciones de ideas sin conexión. Todo este conjunto de síntomas le permite afirmar que efectivamente es un alienado y despejar así una duda que la psiquiatría y la medicina legal de entonces registraba como un verdadero problema: determinar si el individuo simulaba la locura o no.

Hay otro aspecto que, aunque no aparezca explícitamente en las notas del periódico *Renovación*, puede ser motivo de divergencia y tensión entre el diagnóstico del médico y la perspectiva católica. El informe es sumamente rico en la descripción del marco teórico del que parte el psiquiatra, lo cual, de paso, permite realizar una suerte de fotografía de un estado de la ciencia en ese momento preciso. Para no extendernos en detalles que exceden el límite de esta presentación, digamos que el Dr. Hernández Ramírez se enmarcaba en la que él mismo denomina Escuela Francesa de Dide y Guiraud, que en la Argentina tenía como referente al Dr. Borda. A partir de allí hace una extensa exposición teórica para justificar su diagnóstico y también, podría pensarse, para legitimarse a sí mismo en la posesión de un saber científico. A partir de aquellos psiquiatras citados más arriba, traza una serie de tipologías dentro de las cuales intenta ubicar a Knudsen. Así, quienes integran el grupo de los idealistas pasionales poseen “delirios sociológicos y cosmogónicos...tienen alma de creyentes y admiten la verdad revelada, la intuición irrecusable”. Dentro de esta categoría, existe el subtipo de los reformadores, que a su vez se subdividen en los reformadores religiosos, comunistas místicos —dentro del cual ubica a Knudsen—, doctrinarios, torcionarios y los anarquistas. Por supuesto, no debería sorprender la catalogación del anarquismo como tipología psiquiátrica antes que como programa político. Pero otro aspecto delicado y controversial es que dentro de los reformadores religiosos, esta escuela francesa ubica —según palabras del propio Dr. Hernández— a “los mesías y profetas, creadores de nuevas religiones que se han visto surgir en todas las épocas”. Esta matriz disciplinar de cuño positivista debió ocasionar cierta

incomodidad a los sectores católicos y quizá se halle también como lo no dicho de la ironía del periodista de Renovación cuando exclamaba “dichosa ciencia psiquiátrica”.

La intervención del Dr. Hernández así como la publicación del informe constituyen hechos también significativos. Una línea colateral de investigación es hallar más información sobre la trayectoria profesional de este especialista. Según consigna en su propio informe, se presentó espontáneamente ante el comisario Guezúrraga movido por el interés en un caso “por muchos conceptos digno de atenta observación” y luego de comprobar por los diarios que no se aclaraba la situación del asesino debido a su mutismo. Su diagnóstico concluye con una recomendación de tratamiento que al mismo tiempo opera como una suerte de sentencia adelantada: el sujeto debe ser internado en un manicomio. Salessi da cuenta de cómo, entre fines del siglo XIX y principios del siguiente se produce un avance de los médicos, peritos y criminólogos sobre los propios jueces mediante una práctica de escritura. En 1897 Francisco de Veyga escribe un artículo titulado “De la prueba pericial y los peritos” donde señala que la ley penal “exige que el informe facultativo de profesor de alguna ciencia se presente por escrito” (Salessi, 1995: 129). El peritaje de estos médicos servía como una sentencia jurídica virtual. Los criminólogos estatales avanzaron sobre el poder judicial e hicieron de estos textos un pilar que sostenía el prestigio de su profesión. Son médicos que al mismo tiempo se vuelven escritores de historias clínicas publicadas en procedimientos legales, libros, revistas y periódicos científicos. Sin dudas, la conmoción pública producida por el asesinato en la catedral determinó que el informe del Dr. Hernández, autorizado con el prestigio de la palabra de la psiquiatría médica como discurso de saber, excediese los circuitos específicamente legales y científicos para acceder de un modo excepcional a la prensa escrita.

Como dijimos en el comienzo de esta comunicación, el trabajo se encuentra en sus inicios y permite evaluar la información recogida, así como las líneas de investigación por continuar y los huecos y lagunas que serán difíciles cubrir, si es que alguna vez se logra tal cometido. El principal inconveniente que se presenta hasta ahora es que aún no se han hallado los expedientes de la causa en los archivos judiciales bahienses. Es muy posible que, luego de casi un siglo, se hayan extraviado o directamente eliminado. Por esto mismo, resulta muy difícil precisar cuál fue el destino posterior de Knudsen, si se efectivizó su encierro y en qué institución.

Otra pérdida absolutamente lamentable son los textos escritos por el dinamarqués y que con seguridad habrían sido incorporados a la causa. Lo que conocemos de ellos son los pocos fragmentos publicados en el diario y en el informe médico. Digamos, para dar un cierre provisorio a este trabajo, que nos encontramos con una escritura por momentos hermética y por momentos, debemos confesarlo aún a pesar del asesinato, de una intensa belleza, como en

este fragmento que cita el psiquiatra: "...Satanás sobre la cumbre del promontorio de (?) contempla la nueva Sodoma y Gomorra como un torrente turbio que centellea en el sol ante sus ojos como un río de plata". En otra cita, Satanás es un "león humeante". Entre las anotaciones y reescrituras de pasajes evangélicos, encontramos trazos de una escritura luminosa y astillasda: "Páginas 18 y 19. San Mateo, 6 y 7: Estas páginas son alteradas por un Gorila: Marcebó Holanda. Marco. Postal de amor. Guante!!! Parece sueño, es sueño y el Eterno Zapatero. Kristen Theodor Knudsen".

En medio del discurso racional del saber psiquiátrico emerge la presencia de otra escritura que se abre hacia una realidad ampliada e incorpora lo onírico, lo supra-real. Allí en la articulación de esas dos textualidades se produce una escena de confrontación entre médico/paciente, entre la "normalidad" y lo "anormal" que desborda en poesía. Quizá no sea del todo casual que alrededor de este mismo momento histórico, un joven francés estudiante de psiquiatría llamado André Breton hacia 1916, en medio de la Primera Guerra, solicitara su asignación al hospital neuropsiquiátrico de Saint-Dizier como médico auxiliar. Luego de tomar contacto con la obra de Freud alrededor de 1917, publica el primer manifiesto surrealista en 1924, un año después de los acontecimientos en Bahía Blanca.

Deseamos concluir con palabras del propio Knudsen ante las que preferimos hacer silencio: "El creador es el mayor pecador, él me ha creado para ser idiota, si me hubiese querido hacer algún bien, en su omnisciente bondad yo hubiera sido un puñado de aire".

Bibliografía

- Caimari, L. (1994), *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*, Buenos Aires, Ariel.
- Eraso, Y. (2002), "El trabajo desde la perspectiva psiquiátrica. Entre el tratamiento moral y el problema de la cronicidad en el manicomio de Oliva de Córdoba en las primeras décadas del siglo XX", en: *Cuadernos de Historia, Serie Ec. y Soc.*, n.º 5, pp. 33-63.
- Foucault, M. (1986), *Historia de la locura en la época clásica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003), *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2008), *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Martos, S. (2003), *Historia de la Iglesia en Bahía Blanca*, Buenos Aires, Dunken.
- Salessi, J. (1995), *Médicos, maleantes y maricas*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

Seniloquium:
desafíos y posibilidades de un camino poco transitado

María Belén Randazzo¹

1. Consideraciones generales sobre el refranero

Nos proponemos esbozar, en el transcurso de estas páginas, algunas consideraciones de carácter introductorio a los estudios de *Seniloquium* en tanto expresión singular del refranero, un fenómeno cultural que atraviesa y caracteriza buena parte de la historia del pueblo español. Nos detenemos a reflexionar, entonces, a propósito de algunas de las dificultades con las que se han encontrado los críticos al emprender estudios sobre el texto y presentamos algunas líneas de investigación posibles, pues nos encontramos ante una obra que, por la confluencia de distintas circunstancias, no ha sido un objeto privilegiado de los estudios del medievalismo hispánico, por lo menos hasta fines del siglo XX.

Consideramos que, en el caso de *Seniloquium*, estamos ante un invaluable testimonio histórico y cultural, pues aporta datos que permiten reconstruir muchas de las ideas, creencias y preocupaciones de la sociedad castellana bajomedieval. A pesar de esto, se trata de una obra que no ha corrido la misma buena fortuna que otras del mismo periodo, como es el caso de *La Celestina* atribuida a Fernando de Rojas, por mencionar un ejemplo. Esta exigua valoración de *Seniloquium*, en comparación con la que han recibido muchos otros de los textos que componen la “producción verbal” (Funes, 1998) medieval, puede deberse a que se trata, al

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: belen.randazzo@uns.edu.ar.

decir de Cantalapiedra, uno de sus editores, de “una prosa farragosa y de corte eminentemente jurídico” (Cantalapiedra, 2005: 9).

Una presentación general de *Seniloquium o Refranes que dizen los viejos*, no puede dejar de mencionar que es una obra que marca un hito en la literatura hispánica, pues se trata de la primera colección manuscrita de refranes en la historia del pueblo español, cuya composición los críticos coinciden en datar en el último tercio del siglo XV, en la ciudad de Segovia. Como señala el especialista en paremiología hispánica Hugo Bizzarri a propósito del refranero, “estamos ante un campo que transforma fenómenos antropológicos en materia artística. Equivale a decir que cuando aquí se habla del refranero como un código ético o como normas legales no se están observando solo formas literarias. El caso del refranero es el de un silencioso, duradero y popular —en el más amplio sentido del término— fenómeno cultural” (Bizzarri, 2004: 17).

Utilizamos la voz *refranero* para referirnos al repertorio de formas proverbiales populares, al compendio de los saberes colectivos a los que cada pueblo recurre para interpretar las nuevas experiencias. El refranero constituye un fenómeno cultural transversal a distintas geografías y momentos históricos, pero nutrido al mismo tiempo de los particularismos de cada región. Debido a su carácter transhistórico y transgeográfico, y a la importancia que tiene para los pueblos en cuyo seno se acuñan los refranes, ha sido prolíficamente estudiado a lo largo de todo el siglo XX por la paremiología. El refranero castellano cuenta con una nutrida tradición de estudios durante esta centuria y muchas de esas investigaciones se detienen en el Medioevo, periodo que evidencia una circulación extendida del refranero.

Para explicar la incomparable relevancia del refranero castellano en la Edad Media, Bizzarri formula el concepto de “mentalidad proverbial” (Bizzarri, 2004: 15), según el cual el acercamiento del hombre medieval al mundo que lo rodea está mediado por los refranes, que conforman “el esqueleto de su pensamiento” (Bizzarri, 2004: 15), constituyen la base de todos los discursos, impactan en múltiples manifestaciones artísticas y permean en mayor o menor grado todos los estratos sociales. Hacia fines del Medioevo, momento en que algunos hombres provenientes de círculos eruditos ligados a la nobleza y al clero se proponen la tarea de confeccionar las primeras compilaciones escritas de refranes, cuentan con un vasto caudal de material de tradición oral, engendrado en las entrañas de la vida del hombre popular, pero también incorporado a la producción literaria. De este modo, los refranes son compilados, ordenados y puestos por escrito por nobles y clérigos, quienes asimismo realizan exégesis de los saberes populares comunitarios motivados por intereses ideológicos particulares y con finalidades diversas, aunque todas ellas vinculadas con la educación, ya de los jóvenes nobles,

ya de sectores populares más amplios e, incluso, para el adoctrinamiento del propio estamento clerical.

Seniloquium fija por escrito y ordena alfabéticamente casi quinientos refranes castellanos de uso en la época —muchos de ellos también documentados en otras obras literarias del período—,² cada uno acompañado de una glosa escrita en latín por el autor-compilador.³ Las glosas son el elemento que confiere su particular identidad a esta recopilación, ya que se trata de un aparato exegético a través del cual el autor-compilador adjudica a los refranes sentidos mayormente éticos y jurídicos, trazando relaciones, muchas veces forzadas, entre la legalidad que establecen los refranes y textos propios de la patrística, así como también con distintos códigos legales de los ámbitos civil y eclesiástico.

El amplio corpus de refranes ofrece un repertorio de sumo interés, que puede ser estudiado en sus dimensiones temática, ideológica y formal, pero son las glosas las que suponen el mayor desafío, pues en ellas residen las operaciones autorales que constituyen las claves de lectura para este refranero, además de contener no solo los datos biográficos que permitieron a Cantalapiedra y Moreno ponerle un nombre potencial al autor-compilador, sino también las referencias a partir de las cuales es posible reconstruir el entramado de relaciones de poder que constituyen el contexto de producción y circulación de la obra.

2. Viejas limitaciones y nuevas aperturas para la investigación

Aunque ya hemos afirmado que existe consenso crítico en cuanto a la datación de la obra, no sucede lo mismo respecto a su autoría. Es cierto que los estudiosos han acordado, durante todo el siglo XX, en considerar que el manuscrito es de carácter anónimo, pero esta hipótesis es discutida por Fernando Cantalapiedra y Juan Moreno, los editores más recientes de la versión completa de *Seniloquium* (2006). En el estudio introductorio, los autores proponen una nueva

² El profuso caudal de proverbios populares del periodo medieval se actualiza en muchas de sus obras más célebres, desde el temprano *Cantar de Mío Cid*, pasando por obras del Mester de Clerecía como el *Libro de Buen Amor*, hasta llegar a textos de la Baja Edad Media como el *Arcipreste de Talavera* y *La Celestina atribuida a Fernando de Rojas*. Esto permite, según Ramadori, reconocer “la existencia de un estilo sentencioso propio de la literatura española” (Ramadori, 2016: 542).

³ Utilizaremos la denominación de “autor-compilador” porque creemos que su aporte original radica fundamentalmente en el trabajo de compilación y glosado de las formas proverbiales tradicionales recogidas de la oralidad.

hipótesis según la cual el manuscrito habría sido compilado y glosado por Diego García de Castro, auditor escolástico de Segovia, a pedido del obispo de la ciudad, Juan Arias Dávila.

Los editores llegan a proponer a Diego García de Castro como autor-compilador del refranero, a partir del análisis de los datos que se desprenden del Ms. 19.343 —el más antiguo de los dos códices en que se halla documentada la obra— y su confrontación con otros testimonios escritos de la época. Esta metodología les permitió establecer algunos rasgos que delinean la figura del olvidado autor: es posible inferir, en principio, que se trataba un jurista erudito, versado en Derecho Canónico y Romano. Cantalapiedra y Moreno señalan que García de Castro era Bachiller en Leyes graduado en la Universidad de Salamanca, en donde habría sido compañero de estudios del obispo Árias Dávila. El autor era, además, un eclesiástico educado en la veneración a san Jerónimo, de amplia vigencia en la Segovia del siglo XV. Mientras las glosas confirman que García de Castro era diácono,⁴ en la dedicatoria el autor especifica que, al momento confección de la obra, se encontraba desempeñando el ejercicio de Auditor Escolástico de la diócesis. García de Castro reúne, en suma, todas las facetas que conforman la figura del clérigo en el Medioevo: combina estudios en Leyes, con una vida eclesiástica, en relación con la cual desarrolla su tarea de Juez de Estudio, en calidad de Auditor Escolástico, y su rol de Arcediano, entre 1478 y 1480. Esta nueva hipótesis sobre el autor de la obra permite ajustar su fecha de composición, que Cantalapiedra y Moreno datan en los años en que García de Castro se desempeñó como Arcediano de la diócesis segoviana.

La dificultad fundamental que ha limitado largo tiempo el desarrollo de investigaciones sobre *Seniloquium* ha sido a la falta de ediciones críticas del texto íntegro. Es la edición de Cantalapiedra y Moreno el hito que erige el punto de partida para los estudios contemporáneos sobre la obra. Hasta 2004, año en que los editores publican una primera versión digital de su edición, se habían realizado solo tres ediciones que consistían en listados de los refranes compilados en *Seniloquium*, sin incluir las glosas eruditas.⁵

⁴ Refrán nro. 479, “Vase my madre, puta sea quien más filare”: “En la iglesia de Roma los presbíteros se sientan y están de pie los diáconos; esto lo guardan cuando está presente el obispo. Cuando falta *debemos sentarnos los diáconos* (...)”. (348, la cursiva es mía). Todas las citas de *Seniloquium* se hacen desde la edición de Cantalapiedra y Moreno consignada en la bibliografía.

⁵ La primera edición, de 1904, corresponde a Navarro Santín, la segunda es publicada en 1971 por Combet, y la tercera, del año 2002, es de Cantera y Sevilla, quienes, a su vez, en el año 2016, publicaron una edición revisada y ampliada sobre la base de la edición de 2002, que presenta cada paremia acompañada de las formas con que es recogida en otras fuentes, no solo medievales, sino también modernas y contemporáneas. Esta nueva edición tampoco incorpora las glosas, por lo tanto la única edición completa

Este vacío de ediciones completas, que afortunadamente ha sido resarcido por la edición de Cantalapiedra y Moreno, derivó, a su vez, en una segunda dificultad, que es la casi inexistente bibliografía crítica en la cual referenciarse para emprender una investigación sobre este refranero. El campo disciplinar de la paremiología hispánica nos brinda un corpus de investigaciones integrales sobre los primeros refraneros castellanos. Los estudios más recientes integran la voluminosa obra teórico-crítica de Bizzarri, compuesta por numerosos artículos que abordan aspectos diversos del refranero castellano medieval, luego sistematizados en una obra de conjunto, *El refranero castellano en la Edad Media* (2004). Este libro, sobre el que volveremos más adelante, ofrece, desde una perspectiva histórico-cultural, un estudio de carácter integral sobre el fenómeno y establece una metodología que permite estudiar la trayectoria del refrán medieval desde su origen oral hasta su fijación en compilaciones escritas, atendiendo a sus particularidades estilísticas, estructurales y temáticas, así como al sustrato ideológico de los refranes y las distintas compilaciones del Medioevo castellano en sus contextos específicos de producción y recepción.

Contamos también con una serie de trabajos de Ramadori (2013 y 2014), dedicados a estudiar los tres primeros refraneros castellanos: el *Seniloquium*, los *Refranes que dicen las viejas tras el fuego* y los *Refranes famosísimos y prouechosos glosados*, así como al análisis de las tradiciones proverbiales que convergen en la literatura española medieval. Pero los estudios específicos sobre *Seniloquium* son muy escasos. Son antecedentes provechosos para la investigación los estudios introductorios a las ediciones de Cantalapiedra y Moreno (2006) y Cantera y Sevilla (2016), que presentan consideraciones generales sobre la composición y la historia del refranero. El más reciente trabajo publicado del que tenemos conocimiento pertenece también a Ramadori (2016), y analiza la confluencia de literatura popular y literatura letrada que tiene lugar en *Seniloquium*, al tiempo que describe las estrategias compositivas y la intencionalidad que motiva esta compilación de refranes.

Una arista específica de la insuficiencia bibliográfica general es la escasez de marcos teóricos adecuados para el estudio de los refraneros medievales, a los cuales se puede acceder únicamente en su carácter de fuente escrita, y solo de manera parcial e especulativa, a la reconstrucción de la dimensión oral de los refranes. Consideramos que, hasta el presente, solo la obra de Bizzarri brinda un marco teórico-metodológico integral y operativo. Quizás sea una tarea pendiente, que habrá de surgir de las investigaciones presentes y futuras sobre

de *Seniloquium* continúa siendo la de Cantalapiedra y Moreno, publicada primero en versión digital en 2004, y luego en versión impresa en 2006.

Seniloquium, la construcción de nuevas nociones y herramientas teóricas que contemplen la singularidad de esta compilación, y amplíen el sistema propuesto por Bizzarri.

El concepto de refrán literario, central en el sistema teórico del autor, resulta esencial para nosotros, pues se encarga de dar cuenta de la trayectoria del refranero medieval, signada por la convergencia de dos tradiciones: el refrán emerge, entonces, como un “producto lingüístico-cultural” de la tradición oral popular, tal como señala Fernández-Sevilla (cit. en Bizzarri, 2004: 30), y luego pasa a formar parte de la cultura erudita escrita, a partir de su inserción en diversas fuentes literarias. La noción remite a

la puesta por escrito de un fenómeno popular y tradicional difundido oralmente, pero que en determinado momento un autor, culto o semiculto, decidió incorporar a su obra por algún motivo en especial (...). Alguien en determinado momento se adueñó de formas propias del lenguaje oral y las utilizó por escrito, tal vez de la misma forma, tal vez adecuándolas ahora al nuevo discurso. Pero en ambos casos lo que se produjo fue una confluencia de tradiciones (Bizzarri, 2004: 41-42).

De acuerdo con este concepto, una vez que los refranes ingresan en una compilación escrita se transforman en refranes literarios, de modo que esa es la perspectiva que consideramos pertinente asumir para el análisis de los refranes compilados en *Seniloquium*. Los proverbios compilados se generan a partir de focos conceptuales variados y disímiles. La noción de foco conceptual, también acuñada por Bizzarri, hace referencia a “un concepto generador de carácter dinámico que produce una multiplicidad de formulaciones sentenciosas” (Bizzarri, 2004: 143). Serían, entonces, asuntos o ideas propias de la mentalidad popular, que constituyen el sustrato ideológico subyacente no solo a refranes sino también a otras especies paremiológicas.

Para clarificar la relación de correspondencia entre los refranes y sus focos conceptuales, exponemos a continuación algunos ejemplos que, con algunas modificaciones, siguen vigentes en la actualidad: el refrán el nro. 11, “A palabras locas, orejas sordas” (55), que interpela explícitamente al destinatario a ser indiferente a los comentarios de personas necias, o el nro. 27, “Al buen entendedor, pocas palabras” (68), que surge de la idea de que quien es inteligente es al mismo tiempo discreto, pues entiende rápidamente lo que le dicen sin necesidad de abundar en detalles.

La convergencia de la tradición popular con la erudita es evidente en *Seniloquium* si analizamos el formato que García de Castro le da a la obra, pues no se limita a ordenar alfabéticamente los refranes en uso en la época, sino que, como ya anticipamos, cada uno está

acompañado de una glosa escrita en latín por el autor-compilador, con un propósito didáctico que es explicitar el sentido del proverbio, es decir, sobre qué foco conceptual está construido según la interpretación del autor y qué enseñanza se debe extraer del mismo.

3. Algunos senderos para transitar

El escaso desarrollo de estudios críticos sobre la obra ha sido una limitación, pero abre, al mismo tiempo, múltiples posibilidades, pues que haya pocas cosas dichas implica también que queda casi todo por decir.

Consideramos que un punto de partida posible para la investigación sobre una obra como *Seniloquium*, cuya estructura se funda en el tipo discursivo de la glosa o comentario erudito, es, precisamente, el aparato exegético constituido por las glosas, sin las cuales el texto es apenas una lista de refranes. A continuación proponemos algunas consideraciones provisorias sobre la estructura de la obra, surgidas de nuestra propia investigación, con el deseo de que habiliten a realizar otros recorridos críticos por el texto y a explorarlo desde nuevas perspectivas.

Así pues, nuestros estudios actuales sobre este refranero parten de un análisis relacional de los refranes y las glosas eruditas, que, de acuerdo a su extensión y a los elementos presentes en las mismas, permiten clasificar a los refranes en tres grupos:

- 1) Refranes con glosas de desarrollo breve: se trata de un grupo muy pequeño de proverbios, acompañados apenas por un exiguo comentario de parte del autor, que, no obstante su brevedad, puede responder a diversos propósitos o realizar distintas operaciones sobre los refranes, entre las cuales podemos mencionar la reformulación literal de sentidos figurados, la reiteración del contenido de los proverbios y el establecimiento de relaciones entre la enseñanza que el autor desea que se extraiga de los mismos, y ciertos episodios bíblicos, textos de la patrística o de autoridades del mundo antiguo y medieval, con tratamiento de asuntos similares.
- 2) Refranes con glosas de desarrollo medio: a este grupo pertenece casi el total de los proverbios de la compilación, cuyas glosas se construyen a partir de una estructura que se reitera, evidenciando propósito didáctico que motiva su escritura. Estas glosas reúnen los elementos que aparecen por separado en los refranes del primer grupo, y constan, en general, de una estructura bipartita: se inician con una explicación cuyo propósito es esclarecer en el plano literal el sentido generalmente figurado que presenta

el refrán, o bien, acotar la interpretación del mismo a un aspecto específico de la experiencia y las relaciones sociales. Le sigue un listado de ejemplos sobre los tipos de personas a los que se puede aplicar el contenido del refrán. En segundo lugar, el autor se ocupa de establecer relaciones entre los proverbios y un amplio repertorio de fuentes cultas ligadas al ámbito eclesiástico y jurídico, conexiones muchas veces forzadas por su propia interpretación de los proverbios: allí, el autor autoriza la enseñanza de los refranes mediante la cita de obras doctrinales que versan sobre temáticas similares. Las glosas culminan generalmente con la mención eventual de historias populares, anécdotas de personas particulares de existencia histórica o, en mayor medida, de personajes y episodios bíblicos, para resaltar la enseñanza que el autor pretende que se extraiga del refrán.

- 3) Refranes con glosas de desarrollo extenso: en este último grupo contamos una cantidad reducida de refranes cuyas glosas son notablemente más extensas que las del segundo grupo. Responden al mismo esquema estructural bipartito ya delineado, incorporando, en general, todos los elementos que lo integran. Estas glosas ponen especial énfasis en ofrecer abundantes atribuciones a tipos sociales, familiares o situaciones que ilustran la idea presentada por el refrán, así como confirmaciones de su sentido mediante la cita de múltiples fuentes escritas. La considerable extensión de las glosas ocasiona, en la mayoría de los casos, que los elementos consignados en la estructura aparezcan desordenados, o bien estableciendo una secuencia que consiste en la reiteración de la estructura delineada dos o más veces a lo largo de la glosa.

Otro tema relativo a las glosas, que se desprende de su análisis estructural, y sobre el que es necesario realizar un estudio profundo, refiere a las operaciones que el autor ejecuta sobre los refranes en y a través del aparato exegético. La más general de todas estas operaciones, que caracteriza a *Seniloquium* en su totalidad, es la que los críticos han denominado “jerarquización del refrán al nivel de auctoritas” (Bizzarri, 2004) o “dignificación como discurso sapiencial” (Ramadori, 2016: 545). Este resultado de revalorización o recategorización del proverbio se produce como resultado de la articulación entre los refranes y sus correspondientes glosas eruditas, que nos permiten advertir que, para el autor, los refranes merecen el mismo interés y esfuerzo exegético que el amplio repertorio de fuentes escritas cultas con las que los proverbios entran en relación al interior de las glosas.

Ahora bien, en el desarrollo de las glosas es posible delinear, a su vez, la repetición de una serie de operaciones. La primera de ellas es la puesta en relación de los refranes con otros proverbios o formas de expresión populares, tales como frases, relatos ejemplares breves o

anécdotas. De este modo, los refranes compilados por el autor siempre deben leerse como parte de un entramado discursivo que integra tanto discursos provenientes de tradición escrita erudita como de la cultura oral popular.

En segundo lugar, tenemos otra operación, que proponemos denominar proyección semántica, referente a la aplicación del contenido de los refranes a distintos planos de la experiencia y las relaciones sociales. En lo relativo a la misma, nos encontramos con distintas adecuaciones del sentido, por medio de las cuales el sentido original de los proverbios puede ser confirmado, pero también ampliado, acotado o redireccionado por completo. De modo que, en los distintos casos, el sentido primario de los proverbios puede ser objeto de acomodaciones tanto temáticas como ideológicas, y de interpretaciones fundadas en inferencias y relaciones laxas propuestas por el autor de acuerdo con sus intereses pedagógicos y doctrinales.

Un análisis estructural de *Seniloquium*, como el que hemos esbozado, permite abrir interrogantes que expliquen el porqué de la reiteración de determinadas estructuras, operaciones, ideas e intertextos, de forma que, poniendo en relación los aspectos formales y compositivos del refranero, con otros conocimientos del campo disciplinar de la historia, podemos conocer nuevos aspectos del contexto sociocultural de producción y recepción de la obra, así como sus distintas funciones sociales.

En este sentido, nosotros proponemos una hipótesis interpretativa según la cual, en las glosas eruditas se evidencia el propósito didáctico de la obra, cuyo destinatario privilegiado no es el pueblo segoviano, como han sostenido los distintos editores (Cantalapiedra y Moreno, 2006; Sevilla y Cantera, 2016), sino el propio estamento eclesiástico al que pertenece el autor. Esta intención se vehiculiza a través de la denuncia que realiza en muchas de las glosas sobre los comportamientos inapropiados y licenciosos de miembros de la iglesia pertenecientes a distintos rangos. Esto posibilita pensar a *Seniloquium* como un texto cuya circulación probable fuera al interior del estamento eclesiástico, en tanto su función primordial era adoctrinar y corregir las conductas del clero para preservar la buena fama del estamento y sostener de esta forma las relaciones de alianza con la Corona castellana, misión que habían emprendido los obispos reformistas como Arias Dávila (Arranz Guzmán, 2014).

4. Conclusiones... y aperturas

A modo de conclusión de este trabajo, no queremos dejar de señalar la necesidad de trazar ciertos criterios de análisis para conformar, con los casi 500 refranes recogidos en la

compilación, *corpus* más reducidos, en función de los objetivos y la magnitud de las distintas investigaciones, como por ejemplo, recortes parciales vinculados con los esquemas teológicos y doctrinales a partir de los cuales se glosan los refranes, o bien, selecciones fundamentadas en los focos conceptuales abordados por los proverbios o en la presencia de simbolismo animal, por mencionar solo algunos de los posibles *corpus* que la obra permite construir.

Estas breves páginas habrán servido para presentar a los lectores una obra ambiciosa en su composición, que constituye a la vez un valioso testimonio para la historia social y cultural, y una expresión de la voluntad antropológica y humanística de su autor, que, acordamos con Cantalapiedra y Moreno, bien pudo haber sido Diego García de Castro, pero que, sin importar su nombre propio, fue un hombre de letras y un gran conocedor tanto de la cultura popular como de la cultura erudita, capaz de hacer converger ambas vertientes en la curiosa y fructífera relación de los refranes y las glosas, que le da su identidad a *Seniloquium*, dejando el juego abierto, a su vez, a nuevas y necesarias “glosas” en la crítica contemporánea.

Bibliografía

- Arranz Guzmán, A. (2014), “La buena fama del clero y el peligro de escándalo público: un tema de preocupación episcopal”, en: Beceiro Pita, I. (dir.), *Poder, piedad y devoción. Castilla y su entorno (siglos XII-XV)*, Madrid, Silex Ediciones S. L, pp.103-160.
- Bizzarri, H. (2004), *El refranero castellano en la Edad Media*, Madrid, Ediciones del Laberinto, Colección Arcadía de las Letras, 28.
- Cantalapiedra, F. (2005), “*La Celestina* y *Seniloquium*”, en: *Celestinesca*, n.º 29, pp. 9-45.
- Cantalapiedra, F. y Moreno, J. (eds.) (2006), *Seniloquium o Refranes que dizen los viejos*, Valencia, Publicaciones Universitat de Valencia.
- Cantera Ortiz de Urbina, J. y Sevilla Muñoz, J. (eds.) (2016), *Las paremias castellanas del Seniloquium*, Instituto Cervantes, Biblioteca fraseológica y paremiológica, Serie “Repertorios”, n.º 1.
- Funes, L. (1998), “Legitimación, tecnología y producción verbal en la Baja Edad Media Castellana”, en: *Reflejos*, n.º 7, pp. 31-36.
- Ramadori, A. (2013), “Modelos de composición en los primigenios refraneros castellanos”, *Cuadernos de Literatura. Corrientes*, Instituto de Letras “Alfredo Veiravé”, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, 2013, n.º 13, pp. 7-20.

- Ramadori, A. (2014), “Tradiciones proverbiales en la literatura española medieval”, en: Basarte, A. y Barreiro, S. (eds.), *Actas de las XIII Jornadas Internacionales de Estudios Medievales y XXIII Congreso de Actualización en Historia Medieval*, Buenos Aires, Saemed, pp. 163-172.
- Ramadori, A. (2016), “Convergencia de literatura popular y literatura letrada en el *Seniloquium*”, en: Prósperi, G. (coord.), *Debates actuales del hispanismo. Balances y desafíos críticos*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, pp. 540-549.

Las fuentes coloniales, sus posibilidades y limitaciones: el caso de los documentos de las expediciones a Salinas Grandes

Natalia Soledad Salerno¹

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado.

Karl Marx. El dieciocho brumario de Luis Bonaparte.

I. Durante muchos años se mantuvieron historiográficamente incuestionados en nuestro país los postulados tradicionales que asignaban a la vida urbana la condición civilizada y la de la barbarie a la rural. De esta manera, la frontera era concebida bajo la forma de un límite en constante conflicto que separaba esos dos ámbitos antagónicos (Turner, 1963), avanzaba siempre a expensas de los bárbaros, y ocultaba la verdadera complejidad de esos espacios sociales en interacción reduciéndola a una inexistente oposición bipolar.

La relectura de las fuentes ha demostrado que en realidad las áreas fronterizas constituyeron espacios de interacción entre sociedades distintas en los que operaban procesos económicos, sociales, políticos y culturales específicos (Mandrini, 1992: 63). Las constantes y multidireccionales vinculaciones que se produjeron en estas zonas de contacto contribuyeron a la conformación de ámbitos nuevos, de nuevas instituciones de comunicación y circuitos de intercambio, como así también en la estructuración de pautas de comportamiento antes inexistentes. En una palabra, numerosas “relaciones de retroalimentación” (Bechis, 2010: 283-303) que contribuyeron a transformar a los protagonistas en su conjunto, y no sólo a aquellos

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: nati_salerno@hotmail.com.

que se consideraban más débiles o menos propensos al cambio, como se había sostenido durante tanto tiempo. Baste decir, para sintetizar la idea, que particularmente en la región pampeana y norte de Patagonia, toda índole de intercambios entre indígenas e hispano-criollos fue de gran relevancia, tanto en tiempos de paz como en épocas de guerra, porque la interdependencia era una condición inexcusable para la supervivencia de unos y de otros.

De este modo, el ingreso a los territorios indios no sólo pudo tener como objetivo la persecución y castigo de los nativos sino también la obtención de bienes y recursos. Este fue el caso de la sal necesaria para la conservación de las carnes y la preparación de la corambre.

Las Salinas Grandes, ubicadas al este de la actual provincia de La Pampa y situadas en territorio bajo control indígena, constituyeron una importante fuente de abastecimiento de sal. Luego de su descubrimiento, en 1688, se organizaron expediciones para obtenerla. Hasta 1716, estos viajes fueron llevados adelante por los vecinos que disponían de los recursos necesarios para concretarlos, sin auxilio de las autoridades y sin contar con la autorización real. Las expediciones consideradas oficiales se iniciaron a partir de esta fecha, cuando el gobierno comenzó a tener un mayor control sobre estas, siendo el Cabildo de Buenos Aires quien se encargó de que las expediciones se llevaran a cabo cada año -siempre y cuando la situación política y los recursos disponibles lo permitieran-, para evitar así la escasez de la sal y el aumento de su precio (Taruselli, 2005: 128-131).

Se trataba de una actividad compleja que requería intensa planificación y una importante movilización de recursos y personas. Los itinerarios seguidos por las carretas de la sal y los lugares en los que se montaban los campamentos mientras duraba su recolección constituyeron escenarios de variadas interacciones entre hispano-criollos e indígenas. Pero no sólo se trataba de obtener el producto sino que, al mismo tiempo, se procuraba entrar en contacto con los caciques locales para establecer todo tipo de intercambios y negociaciones, llevar a cabo actividades de inteligencia, y rescatar cautivos. Estos intereses, compartidos por los grupos indígenas, daban lugar a jornadas de intensa actividad registradas en diarios, relaciones y cartas. Es por ello que rastrear la ubicación de dichos documentos es de suma relevancia para reconstruir los sucesos acaecidos en cada una de las expediciones y las características particulares de las mismas.

II. Para tener la certeza acerca de cuáles fueron las expediciones que se llevaron adelante durante el período de nuestro interés —desde 1778, año en el que se efectúa el último viaje a Salinas antes de que se inicie un período de intenso conflicto interétnico que llevó a la interrupción de las expediciones que volverán a reanudarse hacia 1786, hasta 1810 momento en el que se inician las guerras de independencia—, revisamos las Actas del Cabildo de Buenos

Aires en donde se registraron todas las diligencias relacionadas con cada uno de los viajes que se emprendieron —los planteos vinculados con la necesidad de hacer nuevas travesías, las decisiones relacionadas con su organización, la selección del comandante, la publicación del bando correspondiente, la revisión de las cuentas de viajes ya efectuados, entre otras—. Es así como pudimos determinar que se realizaron expediciones en los siguientes años: 1778; 1786; 1787; 1788; 1790; 1791; 1793; 1798; 1800 (dos viajes); 1803; 1804; 1805; 1808 y 1810.

Durante nuestras visitas al Archivo General de la Nación, efectuadas en los años 2015 y 2017, persiguiendo el propósito de tener acceso a la documentación disponible acerca de aquellas expediciones a Salinas, revisamos un total de 63 legajos (34 en el transcurso de nuestro primer viaje y 29 durante el segundo), correspondientes a la sala IX, División Colonia de los siguientes fondos: Comandancia de Fronteras, Propios, Archivo del Cabildo, Guerra y Marina y Caja de Buenos Aires. Al mismo tiempo fueron leídos y fotografiados más de 2000 documentos.

Iniciamos el rastreo con los legajos del Archivo del Cabildo de Buenos Aires, leyendo fuentes relacionadas con la organización de cada una de ellas, para luego continuar con la revisión de otros fondos documentales, principalmente Comandancia de Fronteras, donde pudimos hallar documentación variada, como cartas, relaciones de novedades, entre otras.

En el transcurso de nuestra búsqueda advertimos la falta de ciertas fuentes en sitios donde suponíamos que debíamos encontrarlas. Esto sucedió principalmente con los diarios de las expediciones que cada Comandante designado para liderar una excursión a Salinas debía redactar con los detalles de los pormenores de la misma, para luego, a su regreso, entregar a las autoridades coloniales —teniendo presente, como adelantamos anteriormente, que los objetivos perseguidos al emprender dichas travesías a “tierra adentro” no se limitaron exclusivamente a la obtención de un producto tan preciado como la sal.

Como resultado de nuestro rastreo solo hemos dado con el paradero de tres diarios. El del viaje de 1786 (AGN, IX. 19-3-5. División Colonia. Archivo. 1786); el de 1787 (AGN, IX. 1-5-3. División Colonia. Comandancia de Fronteras. 1757-1809.) y el de 1788 (AGN, IX. 13-08-17. División Colonia. Comandancia de Fronteras. 1772-1799), todos ellos comandados por Manuel Pinazo. Como puede observarse, uno fue hallado en el fondo del Archivo del Cabildo y los dos restantes en Comandancia de Fronteras, lo que es una muestra de que fueron enviados a distintos destinos, existiendo más de una copia de los mismos, lo que dificulta la búsqueda al no existir un sitio único donde fueron conservados.²

² De ambos fondos, correspondientes al período señalado, hemos revisados los legajos: Archivo (19-3-1; 19-3-2; 19-3-3; 19-3-4; 19-3-5; 19-3-6; 19-3-7; 19-3-8; 19-3-9; 19-3-10; 19-3-11; 19-3-12; 19-4-1; 19-4-

Las autoridades coloniales se mostraron, desde un principio, sumamente interesadas por tener acceso a los diarios, de manera tal que los comandantes tenían la obligación de enviar copias de los mismos a Buenos Aires, a su regreso. El 23 de diciembre de 1793, Miguel Tejedor informó al Virrey Nicolás de Arredondo que acababa de llegar a la Frontera de Luján con los integrantes de la expedición a Salinas al hallarse gravemente enfermo el comandante Francisco Balcarce quien finalmente falleció el 14 de dicho mes³. Como respuesta a esta misiva, el día 24 de diciembre, de Arredondo le solicita: “que por conducto de su actual Comand.^{te} D.ⁿ Nicolas de la Quintana, me remita Vmd. Copia del diario, q.^e haya llevado el difunto Theniente Coronel D.ⁿ Francisco Balcarce, en el viaje de dicha Expedición para noticia de esta superioridad”⁴.

III. Además de los diarios, los Comandantes solían enviar una carta a Buenos Aires para informar su retorno, generalmente desde el paraje conocido como Cabeza de Buey -o encontrándose en las proximidades de éste-, sitio al que regresaban luego de haber estado en Salinas (Nacuzzi 2013, p.4) en la que adelantaban, en caso de ser muy urgente, algún suceso de relevancia, como fue el caso del comandante Manuel Pinazo que dirigió la expedición de 1787, quien el 23 de diciembre de dicho año manifestó lo siguiente:

Señor Doy parte a V.E. de aber regresado a este paraje distante dos leguas de la cabesa del Buey cortada... hemos conserbado una buena armonía pues han concurrido en a nuestro campamento endibersas hocaciones los caciques... solo el Cacique Lorenzo no ha concurrido estando Ynmediato al Camino pero ami regreso en la Laguna del Tigre llego una de sus mugeres embiada de el con las arengas que ellos usan. Conesta y demás Casiques hetrado largamente en a Sumpto a los Cautivos y Cautibas que tienen a la disposicion de V.E...⁵

Un mes después, el 24 de diciembre, volvió a enviar Pinazo una carta al Marqués de Loreto en la que informaba que ponía a su disposición el diario de la expedición:

2; 19-4-3; 19-4-4; 19-4-5; 19-4-6; 19-4-7; 19-4-8; 19-4-9; 19-4-10; 19-4-11; 19-4-12; 19-4-13; 19-5-1; 19-5-2; 19-5-3; 19-5-4); Comandancia de Fronteras (1-4-2; 1-7-5; 1-7-6; 1-5-3; 1-6-4; 1-6-5; 1-6-6; 1-7-1; 13-08-17).

³ AGN, IX, 1-6-5.

⁴ AGN, IX, 1-6-5.

⁵ AGN, IX, 1-5-3.

Señor Pongo en manos de V.E. el adjunto diario de la Expedición a Salinas, y suplico a V.E. se sirva recibirle con la misma venignidad, que el de la expedición del año próximo pasado, y honrarme con igual aprobación, a la que se sirvió V.E. dispensarme entonces Con el propio motibo...⁶

Es precisamente en estas correspondencias donde hemos hallado, en más de una oportunidad, referencias a la existencia de los diarios. En el caso de la expedición citada, de 1787, hemos podido dar con él,⁷ pero no sucedió lo mismo con otras expediciones. Como podemos apreciarlo en el caso del viaje de 1791, del que no hemos podido hallar el diario, pero sí referencias a la existencia del mismo:

Exmo. S.^{or} El 21 del Corriente a las 7 de la mañana he logrado el regreso de la presente expedición de Salinas que V.E. se ha dignado conferir a mi cuidado a este punto de la Laguna de la Cabeza del Buey con toda felicidad. No importuno la atención de V.E. en esta ocasión por lo respectivo a los pormenores que se han tenido con los Caciques que abitan estas bastas Pampas; como así de los christianos cautivos que se han redimido de estos infieles, lo que berificare a mi llegada a esta capital presentando a V.E. el diario de todo lo acaecido, y maniobrado en esta expedición.⁸

A partir de la expedición de 1793 hemos advertido que algunos comandantes, tales como Francisco Balcarce (1793); Nicolás de la Quintana (1798; 1804) y Antonio Olavarría (1800), en la correspondencia enviada desde Cabeza de Buey, notificaron el envío de una relación con las novedades ocurridas durante sus respectivos viajes —que no superaron, en los casos documentados, las dos o tres fojas— en las que relataron los acontecimientos más relevantes de las travesías, cuestión no replicada por los comandantes de las expediciones que se efectuaron con anterioridad a dicho año —Manuel Pinazo (1778, 1786, 1787, 1788); Juan Antonio Hernández (1790 y 1791)—, siendo quizás una nueva forma de comunicar los pormenores del mismo, o una costumbre propia de los nuevos comandantes. Veamos algunos ejemplos:

He llegado a este parage de la cabeza del Buey... por la Relacion adjunta, se enterara VE de las novedades ocurridas hasta el dia de la fha. Francisco Balcarce.⁹

⁶ AGN, IX, 1-5-3.

⁷ AGN, IX, 1-5-3.

⁸ AGN, IX, 1-4-2.

⁹ AGN, IX, 1-4-2. 12 de diciembre de 1793.

El Comand.^{te} de Frontera D.ⁿ Nicolas de la Quintana

Avisa haber arribado en la tarde del día anterior a este paraje de regreso de la expedici.ⁿ a Salinas, y incluye relac.ⁿ de las novedades q.^e han ocurrido: instruye de la felicidad con q.^e se han comportado los Indios...¹⁰

Acavo de arribar a este parage con la expedicon que se digno V.E. confiarme sin haber experimentado asta a hora otras novedades que las comprehendidas en la relación que adjunto a V.E. Antonio Olavarria.¹¹

En ninguna de las cartas, citadas anteriormente, se hace alusión alguna a la existencia de los diarios de expedición, lo que nos llevaría a pensar que a partir de 1793 fueron reemplazados por las llamadas relaciones de novedades, lo que explicaría también la ausencia de los mismos en los archivos. Pero otro legajo de Comandancia de Fronteras contiene una carta que da por tierra esta suposición. En la misma, el Virrey Nicolás de Arredondo solicita al Capitán Miguel Tejedor, quien quedó a cargo de la expedición de 1793 tras la muerte de su comandante Francisco Balcarce, le envíe el diario de la expedición de dicho año.¹²

Teniendo presente el celo que las autoridades coloniales demostraron tener por estos informes es muy improbable que en algunas expediciones, de las que no localizamos tan preciada documentación, los comandantes no hayan escrito su correspondiente diario. Sumado a esto, hemos documentado que las referencias sobre la existencia de los diarios existen y pueden ser comprobadas. Ahora bien, en posesión de todas estas evidencias resta preguntarnos, ¿qué sucedió con ellos?

El hecho de que no pudiéramos encontrarlos pudo deberse a que no hayan resistido el paso del tiempo y por ende no se hayan conservado. Pero también pudieron entrar en juego factores más complejos. Como manifestó Michel Trouillot (1995:53):

...the making of archives involves a number of selective operations: selection of producers, selection of evidence, selection of themes, selection of procedures –which means, at best the differential ranking and, at worst, the exclusion of some producers, some evidence, some themes, some procedures. Power enters here both obviously and surreptitiously.

¹⁰ AGN, IX, 1-4-2. 13 de noviembre de 1798.

¹¹ AGN, IX, 1-4-2. 30 de abril de 1800.

¹² AGN, IX, 1-6-5. 24 de diciembre de 1793.

En definitiva, no todo lo que se escribió se conservó y no todo lo que se conservó llegó hasta nosotros por razones que desconocemos, pero que no necesariamente están exentas de aquellas fronteras de poder que menciona el autor.

IV. Una de las respuestas al interrogante planteado con anterioridad puede estar relacionada con la dispersión geográfica de los documentos. Un ejemplo de esto lo constituye otra fuente de relevancia: los mapas que Pedro Zizur elaboró a pedido de las autoridades en el viaje a Salinas de 1786. En la reunión del Cabildo del 19 de septiembre de ese año se consignó que:

...no habiendose echo reconocimiento de los territorios donde se hallan colocadas las Salinas, de las cuales se surte de Sal esta Capital, y en donde se deve construir una Poblacion, y fortaleza con el justo fin, q.º se halla expuesto, según se ha representado â S.M. parecía mui regular, q.º hallándose para salir la expedicion â Salinas, y q.º esta ocasion es la mas oportuna para verificarse dho. Reconocimiento, con mui pocos costos, y gastos, y q.º en todo evento debe practicarse esta diligencia antes que se plantifique la Poblacion, seria mui conveniente, q.º sobre este punto se hiciese instancia â el S.º Gov.º Intendente solicitando de S.S. q.º comprehende las Salinas designando en el aquellos parajes mas adecuados donde pueda establecerse la Poblacion, y fortaleza, satisfaciéndole una regular gratificación por este trabajo...¹³

Por lo que el 9 de octubre de 1786 se decidió: "...conferenciar el asunto con D.º Pablo Zizur, Piloto de Altura, el único q.º existe en esta Ciudad... q.º el Piloto salga de esta Ciudad brevemente â incorporarse con la expedicion..."¹⁴. Finalmente, Zizur cumplió con lo convenido y los mapas que elaboró se encuentran hoy en día disponibles tanto en la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro como así también en el Archivo General de Simancas.

V. Otra respuesta, está estrechamente vinculadas a las operaciones comerciales de venta de documentación histórica y a la creación de colecciones privadas. Los diarios de las expediciones contenían información de gran valor, sobre todo para aquellos que tenían un interés particular por la historia. Sin dudas, una de estas personas fue Pedro de Ángelis¹⁵, quien

¹³ AECBA. 19 de septiembre de 1786.

¹⁴ AECBA. 9 de octubre de 1786.

¹⁵ Cerrando para 1821 su breve carrera diplomática bajo el gobierno de Murat, y su vinculación con el gobierno de su país natal, Nápoles, en 1826 embarca con dirección al Río de la Plata siendo empleado por Rivadavia para la redacción de los diarios La Crónica Política y Literaria de Buenos Aires y el Conciliador. La caída de Rivadavia implicó el no reconocimiento de los contratos firmados como

tuvo en sus manos documentación de algunos de los viajes a Salinas y dispuso de ella a discreción.

La biblioteca de de Ángelis se conformó a través de diversas formas en el transcurso de décadas: compra, canje, donaciones, existiendo serias dudas y sospechas con respecto a otros “medios oscuros” a través de los cuales pudo adquirir ciertas secciones de su colección (Sabor 1995: 160-161). Sus apremios económicos lo llevaron a tomar la decisión de vender tan preciada colección, operación que demandó diez años de negociaciones para que pudiera concretarse y de varias gestiones comerciales.

La primera fue efectuada en 1846, y partió de un ofrecimiento efectuado por de Ángelis a la autoridad consular brasileña. A propósito de este hecho Josefa Sabor sostendrá que: “...como bien lo señala Cortesao, la actitud de de Ángelis es deshonesto para la Argentina, al pretender sacar del país documentos que podrían ser usados contra sus derechos y pretensiones en lo que se refería a problemas de soberanía” (1995: 178), siendo la relación entre los dos países conflictiva. Finalmente, esta gestión terminó en un fracaso al negarse Brasil a comprarla alegando que muchos de esos escritos se encontraban ya en sus propios archivos de la Biblioteca Nacional (Sabor, 1995: 177-178).

La segunda gestión la llevó delante de Ángelis con Justo José de Urquiza entre los años 1849 y 1850, en un intento del General de trasladar la biblioteca a Entre Ríos para que formara parte del Colegio del Uruguay, en su afán de otorgar a la provincia de una institución educativa del más alto nivel. El fracaso de las negociaciones no está del todo claro debido a la pérdida de la mayor parte de la correspondencia (Sabor 1995: 178-185).

La tercera gestión de venta se inició en 1853 y fue efectuada nuevamente con Brasil, finalizando en 1854 de forma exitosa. Se pactó una cifra de 8000 pesos que de Ángelis no la consideró definitiva, por lo que esperaba recibir un dinero adicional una vez llegado a Río de Janeiro, cuestión que nunca sucedió, lo que dejó muy disconforme a su propietario, a tal punto que en una carta escribirá que fue tratado como un librero por el gobierno de Brasil. De todos modos, se sabe que antes de concretar la venta de su biblioteca sustrajo algunos documentos valiosos que fueron vendidos, en distintos momentos, a varias personalidades de Buenos Aires, como Bartolomé Mitre, Juan María Gutiérrez, por mencionar algunos (Sabor, 1995: 189-191).

redactor y una nueva orfandad de mecenas, lo que afectó seriamente su situación económica (Sabor, 1995: 20).

Dentro del conjunto documental vendido, se encontraban documentos de las expediciones efectuadas a Salinas. La historiadora Lidia Nacuzzi, en el año 2008, revisó la Colección Pedro de Ángelis de manuscritos que se conservan actualmente en la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro, localizando allí varias piezas documentales de gran importancia, como el diario de la expedición que se llevó a cabo en 1778 (que había sido publicado por de Ángelis) al mando de Manuel Pinazo, el diario de Sardens también del mismo año, y el de Terrada de 1808 (Nacuzzi, 2013: 2).

Si de Ángelis pudo conservar en su colección privada manuscritos relacionados con Salinas y disponer de ellos a discreción, pudo haber ocurrido una situación análoga con otra personalidad cuya afición a la historia lo haya motivado a disponer de información tan valiosa.

Consideraciones finales

Las posibilidades que ofrecen las fuentes coloniales son innumerables, pero también lo son sus limitaciones. Realizar tareas de investigación a partir de este tipo de documentos no es tarea sencilla, principalmente porque no todo lo que se escribió llegó hasta nosotros y no todo lo que resistió el paso del tiempo ha podido ser hallado.

Sin dudas, los diarios de las expediciones constituyen una documentación sumamente valiosa para reconstruir el complejo universo surgido en el transcurso de las mismas y los mecanismos que se ponían en marcha al emprenderlas. Afortunadamente, las fuentes complementarias que se han redactado sobre las travesías ayudan a paliar dicha falta y nos ofrecen indicios de aquello que aún no hemos encontrado.

Anexo: Cuadro de los documentos sobre las expediciones a Salinas

Año	Actas del Cabildo	Correspondencia enviada desde Cabeza de Buey	Relación	Diario
1778	Comandante Manuel Pinazo	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. 28/11/1778.		BNRJ
1779	-----			
1780	-----			
1781	-----			
1782	-----			
1783	-----			
1784	-----			

Las fuentes coloniales, sus posibilidades y limitaciones: | 951
 el caso de los documentos de las expediciones a Salinas Grandes

Año	Actas del Cabildo	Correspondencia enviada desde Cabeza de Buey	Relación	Diario
1785	-----			
1786	Comandante Manuel Pinazo	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. 16/11/1786.		AGN, IX. 19-3-5.
1787	Comandante Manuel Pinazo	AGN, IX. 1-5-3. Carta informando el regreso al paraje. 23/11/1787. Carta informando el envío del Diario. 24/12/1787.		AGN, IX. 1-5-3.
1788	Comandante Manuel Pinazo	AGN, IX. 13-8-17. Carta informando el regreso al paraje. 26/11/1788. AGN. Sala IX. 1-5-3. Carta informando el envío del Diario. 24/12/1788.		AGN, IX. 13-8-17.
1789	-----			
1790	Comandante Juan Antonio Hernández	AGN, IX. 13-8-17. Carta informando el regreso al paraje. 12/05/1790.		
1791	Comandante Juan Antonio Hernández	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje y el posterior envío del Diario al arribar a la capital. 23/12/1791.		
1792	-----			
1793	Comandante Francisco Balcarce	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. Adjunta Relación. 12/12/1793. AGN, IX. 1-6-5. Carta de Miguel Tejedor informando del fallecimiento de Balcarce. 22/12/1793. De Arredondo le solicita a Tejedor que le remita una copia del Diario del difunto comandante. 24/12/1793.	AGN, IX. 1-4-2.	
1794	-----			
1795	-----			
1796	-----			
1797	-----			
1798	Comandante Nicolás de la Quintana.	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. Adjunta Relación. 13/11/1798.	AGN, IX. 1-4-2.	
1799	-----			
1800	Dos viajes Comandantes Antonio Olavarría y Nicolás de la Quintana	AGN, IX. 1-4-2. Carta de Olavarría informando el regreso al paraje. Adjunta Relación. 30/04/1800. AGN, IX. 1-6-6. Carta de de la Quintana informando que envió un parte desde Cabeza de Buey. 9/12/1800.	AGN, IX. 1-4-2.	
1801	-----			
1802	-----			
1803	Comandante Miguel Tejedor	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. 24/11/1803.		

Año	Actas del Cabildo	Correspondencia enviada desde Cabeza de Buey	Relación	Diario
1804	Comandante Nicolás de la Quintana	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. Adjunta Relación. 27/11/1804.	AGN, IX. 1-4-2.	
1805	Comandante Carlos Romero	AGN, IX. 1-4-2. Carta informando el regreso al paraje. 13/12/1805.		
1806	-----			
1807	-----			
1808	Comandante Juan Ignacio Terrada	AGN, IX. 1-7-1. Carta informando el regreso al paraje. 4/12/1808.		BNRJ
1809	-----			
1810	Comandante Pedro Andrés García			Editador de Ángelis.

Bibliografía

- Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires (1907), Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Bechis, M. (2010), “La interacción retroalimentadora o dialéctica como unidad de análisis de la Etnohistoria, un campo antidisciplinario del saber”, en Bechis, M., *Piezas de Etnohistoria y de Antropología Histórica*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, pp. 283-303.
- Mandrini, R. (1992), “Indios y fronteras en el área pampeana (siglos XVI-XIX). Balance y perspectivas”, en: *Anuario del IEHS*, vol. VII, pp. 59-73.
- Nacuzzi, L. (2013), “Diarios, informes, cartas y relatos de las expediciones a las Salinas Grandes, siglos XVIII-XIX”, en: *Corpus*, vol. 3, n.º 2, pp. 1-19.
- Sabor, J. (1995), *Pedro de Ángelis y los orígenes de la bibliografía argentina: ensayo bibliográfico*, Buenos Aires, Ediciones del Solar.
- Taruselli, G. (2005), “Las expediciones a salinas: caravanas en la pampa colonial. El abastecimiento de sal a Buenos Aires (Siglos XVII y XVIII)”, en: *Quinto Sol*, n.º 9-10, pp. 125-149.
- Trouillot, M. (1995), *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston, Beacon Press.

Turner, F. (1963), *The Frontier in American History*, New York, Frederick Ungar Publishing Co.

**Imperialismo y Género:
posibilidades y limitaciones en el diario de viaje *Korea and her
neighbors* de Isabella Bird**

Magalí Segovia¹, Leandro Wallace¹

*It must be evident to all who know anything of Korea that a condition of tutelage,
in some form or another, is now absolutely necessary to her existence as a nation*

Walter C. Hillier

Preface, Octubre 1897

Introducción

Este trabajo se enmarca en el PGI “Relaciones y tensiones entre imperialismo, género y clase: las viajeras británicas entre los siglos XIX y XX”. El conocimiento del territorio interior de las colonias, para los países imperiales, a partir del siglo XVIII fue reproducido, principalmente, por la publicación de los diarios de viajes. Dentro de este corpus, la producción más conocida y difundida son los pertenecientes a viajeros hombres. No obstante, la creación de fuentes de este tipo no es monopolio de estos autores, sino que existen un número importante de escritos realizados por mujeres viajeras. La producción de estas, visibiliza su participación en el desarrollo y la ampliación de las políticas imperialistas, además de su rol activo en el devenir histórico de este periodo. Por ello, consideramos de gran importancia analizar las visiones que nos presentan, para poder obtener un conocimiento integral de la expansión europea. En este trabajo, nos proponemos analizar las posibilidades

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: magalisegovia@hotmail.com, leaweco@yahoo.com.

que brinda *Korea and her neighbors. A Narrative of Travel, with an Account of the Recent Vicissitudes and Present Position of the Country* de Isabella Bird, tanto a los estudios sobre el imperialismo europeo como a su conexión con los estudios de género. Este diario de viaje, se divide en 37 capítulos sobre el viaje que transcurre entre enero de 1894 y marzo de 1897. En nuestro análisis, por razones de espacio, nos centraremos en los apartados sobre: “Social Position of Women”, “Exorcists and Dancing Women”, “The Hair-Cropping Edict”, “The Reorganized Korean Government”, “Education and Foreign Trade”.

La autora vivió la idea de imperio conformada a partir de las derrotas inglesas en las colonias a mediados de siglo XIX y el posterior desarrollo industrial de los países continentales, principalmente Alemania. Estos últimos vieron en las colonias británicas la razón del desarrollo y poderío económico inglés, lo que los motivó a la conquista de territorios ultramarinos. Esta nueva coyuntura de competencia imperialista establece una nueva forma de entender el dominio británico sobre sus colonias, efectivas y potenciales.

In a formulation that reflected the shift of notions of British manliness away from the liberal view of reason and education to the more conservative one of body and strength, Disraeli sought to utilize the <muscle and might> of working man to help defend Britain's imperial interests... (Kingsley Kent, 1999: 225).

Por esta razón, Bird describe el mapa político presente en la zona, donde cobran relevancia Rusia y Japón, ambos representados como inferiores respecto de Inglaterra. No obstante, el lector es advertido sobre los intereses similares de estos países que rivalizan con los británicos. A su vez, la viajera profundiza sobre la sociedad coreana, poniendo el foco en los roles y espacios que ocupan las mujeres y los hombres de la misma. Asimismo establece jerarquías al comparar esta con la japonesa, en ese sentido establece escalas evolutivas entre ambas. A partir de lo expuesto hasta aquí podemos vislumbrar las posibilidades que nos brinda dicho documento. Primero en el rol activo de la propia Bird, quien por medio de la publicación de este diario participa en la comprensión y sentimientos públicos del imperio británico. Ello lo logra comparando este último con respecto a las demás potencias competidoras y posicionándolo en un lugar superior y más efectivo. Una situación similar encontramos en las observaciones que realiza sobre las relaciones sociales en Corea. De esta forma, la autora justifica el rol de tutelaje que debería ser ocupado por Gran Bretaña, ya que, hasta el momento, los que detentaban esa posición anteriormente no lo cumplieron. Así, vuelve a reafirmar la superioridad del hombre blanco europeo, por sobre los inferiores asiáticos. A pesar de los méritos de la fuente presentada, evidencia limitaciones por las mismas razones recién

expuestas. Es decir, el enfoque imperialista que realiza, se encuentra cargado de figuras preconcebidas de los individuos. De esta forma se construye un Otro, el cual se representa necesitado de ser colonizado para, gracias a la guía de la metrópoli, lograr desarrollar su sociedad de un modo civilizado.

Una escalera de imperios

A partir de la fuente identificamos cuatro actores principales que tuvieron injerencia en Corea, los mismos son China, Japón, Rusia y la propia Inglaterra. China se presenta como el actor saliente en este momento histórico, al ser eliminada por Japón en la competencia por dicho espacio de interés. Mediante uno de los elementos clave para demostrar el avance civilizatorio, como es la educación, Bird demuestra de que forma la influencia China fue perjudicial para el avance y desarrollo de Corea. La autora intenta demostrar los resultados negativos de la implantación del sistema educativo chino como resultado del retraso de este imperio. La evidencia de ello lo encuentra en el hecho que:

...the pupils, seated on the floor with their Chinese books [...] their assigned lessons from the Chinese classics [...] writing Chinese characters, filling their receptive memories with fragments of the learning of the Chinese sages and passages of mythical history, ... (Bird, 1897: 387).²

No forja aquello de lo que una nación poderosa se nutre: "... to produce patriots, thinkers, or honest men." (Bird, 1897: 387).³ Por estos medios, confirma el nivel de inferioridad de dicha sociedad, lo que la quita de la competencia en la cual se encuentran los demás países. Su lugar pasa a ser ocupado por Japón, quien, a pesar de ser oriental, se encuentra en un escalón superior. Para 1897 los intereses japoneses en Corea aumentan, a pesar de ser la dinastía Qing, de ascendencia manchú, la que detentaba el poder en ese momento. Aquellos intereses vieron su representación en la introducción de nuevas formas educativas, desarrolladas por

² "...los pupilos, sentados en el piso con sus libros chinos [...] sus lecciones asignadas sobre los clásicos chinos[...] escribiendo con los caracteres chinos, llenando sus receptivas memorias con fragmentos del aprendizaje de los sabios y pasajes de la historia mitológica china..." Traducción de los autores.

³ "...para producir patriotas, pensadores u hombres honestos" Traducción de los autores.

Sociedades⁴ con base en este país. Las mismas presentan, según la viajera, un desarrollo aceptable e impulsor del camino correcto. Además de lo dicho hasta ahora, la autora resalta los éxitos logrados en ámbito comercial. El poderío de Japón en el área se debe, principalmente, al relevamiento de los gustos de la sociedad coreana con la intención de producir un mercado, su cercanía estratégica y el control monopólico de las rutas comerciales. El reconocimiento de la valía de estos accionares, en el discurso de Bird, significan, percibir la existencia de una potencia competidora en Oriente. A pesar de esto el lugar de Inglaterra, como potencia mundial superior, no está en discusión. Para ella la única preocupación de los comerciantes británicos debe ser que porción del mercado quieren ocupar. No se trata de reformular lo hecho hasta el momento, sino de expandir las posibilidades económicas. "...that the amount which falls to the share of Great Britain will depend largely upon whether British manufacturers are willing or not to adapt their goods to Korean tastes and convenience" (Bird, 1897: 395).⁵

El último actor que nos queda introducir en este teatro de operaciones imperiales es Rusia. El principal rol que cumple este país es como actor comercial, no tiene las influencias sobre el territorio como las tiene Japón. Se circunscribe a las áreas fronterizas que lindan con su país. Su papel central será desarrollado como quien rompe con el monopolio de las rutas comerciales que mantenía el Imperio del Sol hasta el momento. Los avances comerciales de ambos países y la introducción de los mismos como actores económicos en el interior de la península, son propuestos por Bird como un aporte al desarrollo gradual de Corea. La línea explicativa que hemos impulsado hasta este momento nos posibilita entender como: "Civilisation could also be a questions of commerce and settlement" (Rendall, 2006: 111).

La escalera imperial que se explicó en estas líneas nos lleva indiscutiblemente a verificar las posibilidades de dominio que tendría el Imperio Británico. Debajo de ella se pueden modificar las posiciones de las otras potencias en los diferentes escalones, pero no cambia el hecho que se mantengan debajo de la británica. Bird no ve, como impedimento o desventaja, la mayor distancia física que separa a Gran Bretaña del territorio discutido para el establecimiento de comerciantes de esta nacionalidad. Gracias al alto grado de progreso económico alcanzado por el imperio y materializado en el exitoso desenvolvimiento de sus industrias, manufactureras y de transporte, puede imponerse en cualquier parte del mundo. Se debe tener presente que para

⁴ Por ejemplo, la *Japanese Foreign Educational Society*.

⁵ "...que la cantidad que le corresponde como parte a Gran Bretaña dependerá, en gran parte, de si los manufactureros británicos están dispuestos o no a adaptar sus productos al gusto y la conveniencia coreana" Traducción de los autores.

este momento, los británicos ya cuentan con la experiencia, adquirida a lo largo del siglo, de sus colonias, siendo la más importante la India. Por ello mismo, considera que la bandera británica debe tener una mayor representación en las costas coreanas (Bird, 1897: 396)

Género: ¿dentro y fuera de la metrópolis?

El foco de este eje está puesto al interior de la sociedad coreana, a diferencia del anterior que se encontraba sobre las intervenciones extranjeras. La atención que Bird le presta a las situaciones de las mujeres y el trato que reciben de los hombres tiene como base la definición del estado evolutivo en el que se encuentra la sociedad coreana. Para la autora es de vital importancia la existencia de esferas separadas para hombres y mujeres, donde el lugar de esta última debía ser reverenciado y protegido. Gracias a ello iba a poder lograr mantener la fuerza moral y espiritual del hogar. Por lo que era de vital importancia que fueran mujeres con cierta educación. Una de las primeras afirmaciones de la autora cuando se refiere a las coreanas es, justamente, la ausencia de instrucción en todos los estratos sociales. Fuera de esta regla general, nos encontramos con un actor social peculiar: las *gesang*. Se trata de mujeres utilizadas para el entretenimiento de los hombres, usualmente de gran capacidad económica. La formación de estas mujeres supera, con amplitud incluso, la adquirida por las trabajadoras británicas.

... such as playing on various musical instruments, singing, dancing, reading, reciting, writing, and fancy work. As their destiny is to make time pass agreeably for men of the upper classes, this amount of education is essential, though a Korean does not care how blank and undeveloped the mind of his wife is (Bird, 1897: 352).⁶

Recuperamos elementos del apartado anterior cuando compara a las *gesang* con las *geishas* japonesas. Incluso una sociedad oriental como esta última tienen un valor moral superior para la viajera. Las *geishas* son mujeres más respetables y puede dejar de tener tal título y pasar a ostentar el de esposas. Esto nos permite observar la clasificación que realiza estableciendo

⁶ “...tales como tocar varios instrumentos musicales, cantar, bailar, leer, recitar, escribir y trabajos delicados. Al ser su destino hacer pasar el tiempo de manera agradable a los hombres de las clases altas, este tipo de educación es esencial, a pesar que al coreano no le importa cuán en blanco y subdesarrollada la mente de su mujer esté” Traducción de los autores.

diferentes grados entre las mujeres orientales, donde las japonesas esta por sobre las coreanas. Esto se refuerza si pensamos que las *gesang* son mujeres de entretenimiento por el resto de sus vidas. Es importante resaltar la última oración de la autora, debido que a esta altura de su relato ya repaso el tipo de trato que reciben las mujeres, desde las campesinas hasta las que podríamos identificar como clase media. Este trato se debe, principalmente, a la percepción negativa, en la sociedad coreana, de inferioridad natural de las mujeres, sin importar el sector al que pertenecieran. Al tener esto último en cuenta, no sorprende que haga un especial énfasis en la costumbre del concubinato, al cual encuentra aberrante. Este tema impacta directamente en la concepción de la autora de la pureza moral y la armonía del hogar, ya que se disgrega el núcleo familiar. Sumado a esto, nos encontramos con las críticas que hace a la situación escondida de la mujer coreana. Ella se encuentra totalmente recluida en el hogar, teniendo cuartos separados y pudiendo recibir en los mismos, únicamente, la visita de otras mujeres. Una fuerza educadora que busca resaltar es el trabajo misionero. Para ello, relata un acto de exorcismo hecho a la manera local, donde el rol de la mujer como exorcista es central. Hasta cierto punto la descripción nos puede recordar viejos relatos de brujería. Esta relación nos devuelve a la concepción de retraso que todo este espectro social contiene. En este punto es necesario la entrada del cristianismo como una fuerza que eduque y plantee los roles sociales aceptables, concordantes con la mentalidad de Bird. Es decir, una revalorización de las mujeres que permita el desarrollo de una sociedad civilizada. "...the education of men, illiteracy, a minimum of legal rights, and inexorable custom have combined to give woman as low a status in civilized Korea as in any of the barbarous countries in the world." (Bird, 1897: 342).⁷

Las duras críticas que hemos analizado en este apartado nos posibilitan plantear relaciones con la situación domestica de la metrópoli. Esencialmente a partir de la década de 1880 se plantea una reformulación de la soltería y la capacidad de trabajo de las mujeres (Kingsley Kent, 1999: 247), podemos plantear la descripción de la situación coreana como una herramienta en este debate que defienda la necesidad de ser educada y no su reclusión en el hogar. Especialmente si tenemos en cuenta la cita anterior. El hecho que el diario de viaje se haya publicado y, por lo tanto, se encuentre en circulación, lo hace parte de esa discusión en el ámbito público. Al comparar lo bárbaro del trato a las mujeres en la sociedad coreana con la reclusión y la falta de educación de las mujeres, juega una carta de peso, al poner en cuestión

⁷ "...la educación de los hombres, analfabetismo, un mínimo de derechos legales, y la costumbre inflexible se han combinado para darle a la mujer tal bajo estatus en Corea al igual que en cualquiera de los países barbaros del mundo" Traducción de los autores.

la necesidad de estos elementos para poder considerarse una sociedad civilizada. “Such sacrifice might demand new kinds of discipline, courage and authority from women, qualities also needed at home in the simultaneous mission to the British working class.” (Rendall, 2006: 106).

Anteojeras europeas: límites de una mujer blanca e inglesa

Hasta aquí hemos desarrollado algunas de las posibilidades que *Korea and her neighbors* no permitiría para el análisis de la situación imperial en el lejano Oriente y de las relaciones de género tanto en la sociedad coreana como en los debates públicos existentes en Inglaterra. El objetivo en este apartado es marcar cuáles son los límites del diario de viaje. En primer lugar, la viajera no puede escapar a las pre-concepciones de Oriente, en las cuales se encuentra inmersa. Un ejemplo claro de ello es la “necedad” de los coreanos en aceptar la religión que les permite evolucionar. La única religión que permite alcanzar la civilización: “More than once it turned out some of the missionaries, and rejected Christianity with much hostility [...] the city was thronged with *gesang*, courtesans, and sorcerers, and was notorious for its wealth and infamy” (Bird, 1897: 346).⁸ Aquello forma parte de la construcción socio-cultural con la que Isabella Bird se adentra en la cultura coreana, ya que “...pocas veces se interesaron los orientalistas por algo que no fuera probar la validez de sus <verdades> mohosas y aplicarlas, sin mucho éxito, a los indígenas incomprensibles y, por tanto, degenerados” (Said, 2006: 84). De esta forma podemos ver como la autora reproduce el discurso imperialista y eurocéntrico. Esta visión está también presente cuando revisa la situación de los países imperialistas de la zona. Inglaterra no deja de encontrarse en la cúpula del mundo civilizado, sin importar los posibles nuevos actores con los que se tenga que enfrentar. Mantiene su posición de modelo acabado de civilización y desarrollo social, político, económico y cultural. Esta concepción propone dos opciones para las demás naciones, o se trata de competidores imperialistas inferiores o de posibles colonias, próximas a ser agregadas al Imperio Británico.

En cuanto a la situación de las mujeres, culpa a la sociedad coreana de tener mujeres en situaciones precarias, en trabajos arduos o inmorales, perdiendo de vista la situación de

⁸ “Más de una vez desestimó algunos misionarios y rechazó el Cristianismo con gran hostilidad [...] la ciudad estaba agolpada de *gesang* cortesanías y hechiceros, y era famosa por su riqueza e infamia.” Traducción de los autores

millones de mujeres en la metrópoli. Frente a la crítica que realiza sobre esta situación en relación con la “evolución” del país, responsabilizándolo, podemos plantear la falta de una crítica hacia la propia sociedad británica, que presenta mujeres en situaciones muy similares, de trabajo precario, arduo e inmoral. En algunos casos estos tres elementos son sufridos por un mismo grupo de mujeres en la Inglaterra civilizada. Nos referimos a la llamada doble moral burguesa, la cual demanda la sacralidad del matrimonio y la elevación moral del hogar, ambos bajo tutela de la mujer. Al mismo tiempo, que considera necesaria la prostitución para poder zacear el apetito sexual masculino. Esto se encuentra en un nivel similar a los “horrores” del concubinato, el cual era considerado una institución, hecho que la misma autora resalta. En el caso de las *gesang*, está imposibilitada de reconocerla como una forma de ascenso social para mujeres pertenecientes a los sectores más bajos de la sociedad. Esto nos permite ver como la visión imperial diferencia situaciones similares y legítimas, en pos de la expansión del límite imperial, la denigración del Otro y la participación de una mujer británica en la construcción de un discurso formativo de la Otredad

El camino a partir de ahora, propuestas a futuro

Habiendo hecho un repaso de las posibilidades y limitaciones del diario de viaje de Isabella Bird por Corea, creemos necesario un apartado que plantee una forma de conciliar ambas. Mediante ello podremos evitar que las limitaciones frenen la comprensión del periodo histórico. Consideramos la utilidad de análisis de carácter interseccional (raza, clase y género), que nos permitan ver las diferentes categorías y cómo están conectadas en la lectura de la autora de la realidad social coreana. En paralelo, creemos en la necesidad de deconstruir el discurso imperial para poder enriquecer aún más el análisis propuesto anteriormente. Consideramos que de esta forma se podrán construir nuevas propuestas sobre las relaciones entre el accionar de mujeres viajeras y la construcción de la visión del imperio. Propuestas que demuestren el rol activo de estas en los debates sobre este último y la posible ampliación de sus límites.

Bibliografía

Bird, I. (1897), *Korea and Her Neighbors. A narrative, with an Account of the Recent Vicissitudes and Present Position of the Country*, Londres/Edimburgo, Fleming H Revell Company.

Kingsley Kent, S. (1999), *Gender and Power in Britain 1640-1990*, Nueva York, Routledge.

Rendall, J. (2006), “The Condition of Women, Women’s Writing and the Empire in Nineteenth-century Britain”, en: Hall, C. y Rose, S. O. (eds.), *At Home with the Empire. Metropolitan Culture and the Imperial World*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 101-121.

Said, E. (2006), *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo.

Los registros de la Arqueología en el sudoeste bonaerense

Rodrigo Vecchi¹, Romina Frontini¹, María Cristina Bayón²

1. Introducción

En este trabajo se presentan y analizan algunas de las distintas fuentes de información y de los modos de generación de los datos arqueológicos usados para la reconstrucción de las formas de vida de los grupos cazadores-recolectores que ocuparon el sudoeste bonaerense desde hace *ca.* 8000 años. En este caso se hace hincapié en los estudios actualísticos llevados adelante como parte de las investigaciones del Equipo de Arqueología del Departamento de Humanidades y financiados mediante subsidios de investigación de varios entes. Como han señalado diferentes autores, cualquier inferencia arqueológica conlleva el uso de analogías (Salmon, 1982; Peregrine, 1996; Shelley, 1999; Binford, 2007, entre otros). La Arqueología se basa frecuentemente en modelos sociales, económicos, políticos y culturales establecidos a partir de fuentes e informaciones actuales para interpretar las sociedades del pasado y reducir la brecha existente entre los procesos sociales dinámicos y el registro arqueológico contemporáneo y estático (Ascher, 1961; Schiffer, 1972; Navarrete, 2006). Al utilizar este tipo de información, la arqueología intenta superar los límites del registro material al observar los procesos en acción (Mc Glade y Van Der Leeuw, 1987).

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: rodrigo.vecchi@uns.edu.ar, frontini.romina@gmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: crisbayon@gmail.com.

2. Hoy como ayer...estudios actualísticos

Las investigaciones actualísticas constituyen una de las herramientas de las que se vale la arqueología para el estudio de los eventos naturales y culturales que dieron origen al registro arqueológico. Este tipo de estudios son esenciales para el desarrollo de marcos de referencia y de modelos de interpretación en la disciplina (Ascher, 1961; Lyman y O'Brien, 2001; Robrahn-González, 2004; Navarrete, 2006; Mengoni Goñalons, 2007; Gutiérrez et al. 2018). Su aplicación para realizar inferencias sobre el registro se basa en la analogía, en tanto forma de razonamiento que produce una derivación sobre una propiedad o un fenómeno desconocido (Nami, 1991, 2000; Lyman y O'Brien, 2001; Domínguez-Rodrigo, 2008; Outram, 2008). Se sustenta en la existencia de una similitud, al menos parcial, entre lo observado y lo inferido. Cuando se reconocen resultados similares de procesos pasados y presentes, se infiere que los procesos fueron los mismos o al menos similares en ambos casos (Lyman, 1994; Lyman y O'Brien, 2001). Es por eso que entre la experimentación y los datos arqueológicos existe una vinculación dialéctica, ya que, por un lado, la evidencia arqueológica y los problemas que surgen en torno a ella son los que guían y constriñen el diseño de la experimentación y, por otra, los resultados obtenidos mediante esta última son herramientas que permiten un nuevo tipo de conocimiento de los primeros (Álvarez y Fiore, 1995). En el diseño experimental, es relevante establecer protocolos de actuación que permitan la replicación, bajo los mismos parámetros, de los experimentos. De este modo se habilita la contrastación con un mayor número de casos de estudio.

Los trabajos actualísticos llevados adelante incluyen la experimentación y las observaciones naturalistas que fueron empleadas para el abordaje de diversos temas. En el método experimental se controlan activamente ciertos parámetros del proceso observado para incrementar la comprensión de las relaciones que vinculan al actor con la traza (Marean, 1995). Estas experimentaciones fueron realizadas en el marco de la denominada Arqueología Experimental (Amick *et al.*, 1989; Ascher, 1961; Outram, 2008), definida por Callahan (1981) como “una disciplina que involucra la replicación, análisis, y/o interpretación de los materiales arqueológicos hecha por hombres en experimentación científica”. En la arqueología, la experimentación tiene como finalidad descubrir, describir, explicar y predecir aspectos relacionados con distintas clases de vestigios arqueológicos (Nami, 1991).

Por su parte, las observaciones naturalistas permiten registrar rasgos, posiciones, estados de los materiales en un entorno natural, a pesar de que el investigador no establece las variables

que intervienen (Gutiérrez y Gutiérrez, 2004). Finalmente permiten generar expectativas que pueden correlacionarse con los restos arqueológicos.

A continuación se describen dos programas de arqueología experimental, uno de ellos se centró en la manufactura de bolas de boleadora (Vecchi, 2011) y otro en la cocción de recursos animales (Frontini y Vecchi, 2014). En tanto que las observaciones naturalistas se centraron en el registro y el análisis de la acción de animales fosoriales como potenciales disturbadores de contextos arqueológicos (Frontini y Escosteguy, 2012). Finalmente, el relevamiento se realizó el relevamiento de fuentes documentales para la comprensión de aspectos del contexto social y tecnológico de los grupos cazadores-recolectores en el área. Los resultados de cada uno de estos estudios actualísticos fueron sistematizados y a partir de ellos se generaron expectativas arqueológicas particulares que fueron utilizadas como marco de referencia para la interpretación de sitios arqueológicos bajo estudio.

2.1. Experimentación en manufactura de bolas de boleadoras

Con el nombre de boleadoras se conoce a un conjunto de sistemas de armas compuestos por uno o más esferoides líticos (“bolas”) sujetos a uno o más cordeles (“ramales”). Utilizadas para la caza o la guerra, estas armas eran lanzadas desde larga distancia hacia presas en movimiento (buscando golpearlas o limitar su movilidad) o eran utilizadas como maza para golpear a corta distancia. En el contexto arqueológico del área de estudio, el componente lítico es frecuente y constituye el único elemento que perdura de estos sistemas de armas. A pesar de su popular y habitual uso hasta fines del siglo XIX, el procedimiento de manufactura de estos artefactos, los desechos generados y el tiempo requerido eran poco conocidos. Es por eso que se realizó la experimentación para la confección de bolas de boleadora. Se consideró no sólo la sucesión de acciones dentro de un esquema operativo que va desde la selección de las rocas hasta el descarte de los artefactos, sino también los gestos y conocimientos necesarios para su confección (Lemonnier, 1976). De acuerdo con esta perspectiva, se confeccionó un diseño de experimentación con etapas y objetivos. Asimismo, dentro del diseño de experimentación se consideraron dos etapas, cada una con objetivos, técnicas y actividades específicas. En términos generales, los objetivos fueron: determinar la aptitud de diferentes rocas para la formatización de bolas, reconocer las formas base más adecuadas para la confección de estos artefactos, identificar atributos macroscópicos que permitan ubicar a las piezas arqueológicas en un punto determinado de su cadena operativa, considerar el tiempo

necesario para formatizar la pieza y obtener información para estimar un promedio de volumen de roca descartado durante la reducción (Vecchi, 2011; Colombo y Vecchi, 2013).

En primer lugar, se determinó que las rocas más adecuadas eran las ígneas (como las diabasas) y sedimentarias (como la ortocuarcita de la Formación Balcarce y toscas). Las formas base más apropiadas fueron fragmentos de bloques o rodados de tamaño grande, ya que los rodados de tamaño menor a 140 mm de diámetro no resultaron aptos para la fabricación de bolas. Durante el proceso de manufactura, el primer paso fue la formatización poliédrica. Esta produce un importante volumen de desechos, que presentaban todas las características formales de una lasca. El segundo paso fue la formatización esferooidal, que produce como desecho un polvo muy volátil o fragmentos de roca que excepcionalmente llegan a los 3 mm.

Se observó que la forma general y el tamaño de las bolas experimentales dependió en gran medida no solo del tamaño de la forma base utilizada, sino también de los lascados producidos durante la formatización poliédrica. Los lascados profundos produjeron negativos difíciles de eliminar mediante el picado, por lo que su intento de eliminación causó la reducción drástica en el volumen de la bola que se estaba manufacturando.

Por último, durante la manufactura se produjo una importante pérdida de volumen de roca: entre 30 y 72 % del peso de los nódulos originales, con un promedio del 39 %.

2.2 Experimentación en cocción de *Chaetophractus villosus* (peludo)

Los armadillos, en especial los peludos (*Chaetophractus villosus*), fueron una de las presas procesadas y consumidas por los cazadores recolectores prehispánicos (Martínez y Gutiérrez, 2004; Salemme *et al.*, 2012). En el registro arqueológico del área de estudio, es común la presencia de huesos y de placas dérmicas de este taxón; en algunos termoalteradas (Paso Mayor, Paso Vanoli, Puente de Fierro) (Bayón *et al.*, 2010; Vecchi *et al.*, 2013; Bayón y Frontini, 2016). La exposición a un calor excesivo genera cambios físicos y químicos sobre los huesos como la alteración del color, agrietamientos, exfoliación, cambios en la micromorfología y en la cristalización (Nicholson, 1993; Lyman, 1994; Mengoni Goñalons, 1999; Stiner *et al.*, 1995; De Nigris, 2004). Para la interpretación de los conjuntos es esencial determinar la acción que produjo las modificaciones. Las alteraciones térmicas de placas de dasipódidos estaban pocos estudiadas, aunque existe extensa información actualística sobre las alteraciones térmicas de los huesos de otras especies (Nicholson, 1993; Shahack-Gross *et al.*, 1997; Costamagno, 2005; Koon *et al.*, 2010).

Se diseñó un trabajo experimental que consistió en dos procedimientos: la cocción experimental de ejemplares de *Chaetophractus villosus* y el entierro de corazas debajo del fuego. Se realizaron tres eventos de cocción en un fogón experimental en el Área de Metalurgia de la Universidad Nacional del Sur, utilizando maderas de especies autóctonas (*Condalia microphylla*). La forma de cocción se realizó de acuerdo a las descripciones relevadas en relatos de naturalistas, cronistas y viajeros que recorrieron las regiones pampeana y patagónica durante los siglos XVI a XVII. La cocción experimental incluyó la exposición a fuego directo y la utilización de piedras calentadas (rodados del río Sauce Grande y toscas). Durante la cocción se registró: la temperatura; el estado de alteración térmica de las placas a intervalos de 5 minutos; el tiempo total de cocción; el grado de alteración térmica de los huesos.

Los resultados permitieron establecer que en la superficie de las placas dérmicas se produjeron diversos grados de afectación (quemado, carbonización, calcinado) en tanto que es escasa o nula la afectación de los elementos esqueléticos internos. Por otro lado, cuando las superficies externa e interna de los osteodermos se ven afectadas, las internas muestran una menor intensidad de modificación. Este patrón es el resultado de la posición de los armadillos en el fuego y constituye un indicador material de las acciones y técnicas culinarias para su identificación en los contextos arqueológicos.

Este marco de referencia fue aplicado al análisis de los restos de armadillos termoalterados del sitio El Guanaco 2. A partir de los patrones de termoalteración fue posible contrastar positivamente los conjuntos arqueológicos con el experimental e inferir que los restos de armadillo derivaron de la cocción de las presas a fuego directo t en su coraza (Frontini, 2012; Frontini y Vecchi, 2014).

2.3 Observaciones naturalistas en cuevas de armadillos

Los mamíferos cavadores son uno de los agentes de bioturbación que alteran los depósitos arqueológicos. Con su actividad generan el desplazamiento vertical y horizontal de materiales, la destrucción de restos frágiles y la disrupción de las estructuras sedimentarias (Bocek, 1986; Politis y Madrid, 1988; Johnson, 1989; Pierce, 1992; Mello Araujo y Marcelino, 2003; Fowler *et al.*, 2004). Si bien los efectos de los roedores sobre contextos arqueológicos están bien documentados, el impacto de los armadillos (*Dasypodidae*) sobre contextos arqueológicos ha sido menos estudiado (ver Mello Araujo y Marcelino, 2003).

Se diseñó un programa actualístico naturalista, que incluyó dos etapas: En primer término, la excavación con metodología arqueológica de cuevas actuales emplazadas en lugares sin sitios arqueológicos y, en segundo lugar, el análisis de los sedimentos acumulados en las bocas de las galerías actuales en las proximidades de sitios arqueológicos. Para cada uno de estos procedimientos se plantearon objetivos y metodologías particulares (Frontini y Deschamps, 2007; Frontini y Vecchi, 2014).

a) La excavación de cuevas emplazadas en lugares sin sitios arqueológicos buscó determinar la presencia de restos de este armadillo dentro de las cuevas, con el fin de determinar si elementos de este taxón pueden ser incorporados de manera natural a los contextos arqueofaunísticos. Para ello se excavaron cuevas actuales ubicadas en las cercanías de la ciudad de Bahía Blanca: el Parque de la Ciudad, en un ámbito semi-urbano, y dos campos distantes alrededor de 50 km del ejido urbano de la ciudad, donde se desarrollan tareas agrícolas. Se registraron el ancho y largo de la boca, el largo total de la cueva, su profundidad y se recolectó el material presente en su interior.

Los resultados de la excavación de cuevas actuales permitieron establecer que los armadillos no introducen materiales en sus cuevas. Tampoco se hallaron placas o restos óseo de *Ch. villosus* dentro de las galerías. Asimismo, fue posible determinar que estas cuevas son recolonizadas por otras especies, como aves rapaces (lechuza de las vizcacheras) y roedores y anuros.

En base a estas dos afirmaciones fue posible interpretar que ciertos restos recuperados en la matriz sedimentaria de remoción en la excavación del sitio arqueológico El Guanaco 2 (Frontini y Vecchi, 2014) son producto de la recolonización de las cuevas y el ingreso al registro es de origen natural.

b) Estudio de los túmulos acumulados en las bocas de las cuevas emplazadas en las cercanías de dos sitios arqueológicos: El Guanaco sitio 2 y Paso Mayor YI S1-2. Los objetivos fueron estimar el volumen de sedimento removido, analizar el tipo de material acumulado en las bocas, determinar el tamaño y estado de conservación de los restos y generar expectativas materiales de la distribución de los objetos removidos con el fin de reconocer los rasgos de la disturbación durante de la excavación de sitios arqueológicos. La metodología de campo consistió en el registro del ancho y largo de la boca y de la orientación de la cueva. Luego se realizó la recolección del sedimento presente en la entrada, que fue tamizado, rotulado, medido y clasificado de acuerdo al tipo de material (óseo, lítico, industrial), consignando su origen probable: arqueológico, actual o indeterminable.

En las cuevas relevadas se recuperaron tanto materiales actuales (clastos naturales y rodados) como arqueológicos incluyendo restos óseos y líticos; en su mayoría de tamaño pequeño. Excepcionalmente este armadillo remueve elementos de tamaño mayor (hasta 14 cm) y estos restos mayores corresponden exclusivamente a especímenes óseos, por lo que podría vincularse con su peso y no con su tamaño.

3. Reflexiones finales

El uso de un razonamiento analógico para la construcción de teorías interpretativas sobre el pasado tiene una larga trayectoria en nuestro país, desde los inicios de la arqueología en especial a partir del uso del registro documental y etnográfico empleados como una manera de “ver” a las sociedades del pasado desarrollando sus actividades. Este uso de la analogía directa fue duramente criticado por su ingenuidad. Décadas más tardes y dentro de otro marco teórico, la replicación experimental de técnicas y tecnologías con el fin de obtener información que sirviera para generar expectativas contrastables con el registro arqueológico fueron muy importantes para comprender de mejor manera dicho registro. Sin embargo, a pesar de que la información obtenida de esta manera es muy potente para construir nuevos datos y nuevas inferencias, la arqueología experimental constituye, aún hoy, un elemento no tan frecuentemente desarrollado en el marco de los estudios arqueológicos.

Los estudios actualísticos llevados a cabo por el grupo de arqueología de la Universidad Nacional del Sur representan ejemplos de la construcción de este tipo de fuentes a partir de diferentes fuentes de información. La información obtenida permitió generar marcos de referencia particulares destinados a la interpretación del registro arqueológico local y areal, aplicando los datos obtenidos en diferentes investigaciones. A su vez, estos trabajos versaron sobre temas en los que los antecedentes a nivel nacional eran escasos, como las cadenas operativas de la manufactura de bolas de boleadoras o las evidencias materiales de la cocción de armadillos, por lo que constituyeron aportes novedosos a la disciplina, siendo, por lo tanto, utilizados por otros investigadores para la interpretación de diversos contextos (Del Papa y De Santis, 2015; Messineo y Scheifler, 2016, entre otros).

La experimentación en arqueología es, asimismo, una actividad disonante dentro de la Historia ya que, por la naturaleza de sus investigaciones, este tipo de actividades no se llevan a cabo. En tal sentido, la arqueología se nutre de herramientas comunes a otras disciplinas científicas (*i.e.* ciencias naturales), donde la experimentación y la comprobación práctica de las hipótesis son la base de su investigación.

Bibliografía

- Álvarez, M. R. y Fiore, D. (1995), “Recreando imágenes: diseño de experimentación acerca de las técnicas y los artefactos para realizar grabados de arte rupestre”, en: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, n.º 16, pp. 215-239.
- Amick, D. S.; Mauldin, R. P. y Binford, L. R. (1989), “The Potential of Experiments in Lithic Technology”, en: Amick, D. S. y Mauldin, R. P. (eds.), *Experiments in Lithic Technology*, Londres, BAR International Series 528, pp. 1-14.
- Ascher, R. (1961), “Experimental Archeology”, en: *American Anthropologist*, vol. 63, n.º 4, pp. 793-816.
- Bayón, C. y Frontini, R. (2016), “Actividades domésticas en los humedales del sudoeste bonaerense”, en: *XIX Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, Tucumán, Ms.
- Bayón, C.; Pupio, A.; Frontini, R.; Vecchi, R. y Scabuzzo, C. (2010), “Localidad Arqueológica Paso Mayor: nuevos estudios 40 años después”, en: *Intersecciones en Antropología*, vol. 11, pp. 115-128.
- Binford, L. (2007), “Los pozos ahumadores y el ahumamiento de cueros: el uso de la analogía en el razonamiento arqueológico”, en: Horwitz, V. D. y Orquera, L. A. (comps.), *Clásicos de teoría arqueológica contemporánea*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, pp. 29-39.
- Bocek, B. (1986), “Rodent Ecology and Burrowing Behaviour: Predicted Effects on Archaeological Site Formation”, en: *American Antiquity*, n.º 51, pp. 589-603.
- Callahan, E. (1981), “Pamunkey Housebuilding: An Experimental Study of Late Woodland Construction Technology in the Powhatan Confederacy”, Tesis doctoral, Washington, Catholic University of America.
- Colombo, M. y Vecchi, R. (2013), “Saber hacer, saber usar: reflexiones a partir de una experiencia didáctica con armas prehispánicas”, en: *Revista del Museo de La Plata*, Sección Antropología, vol. 13, n.º 87, pp. 199-217.
- Costamagno, S.; Thèry-Parisot, I.; Brugal, J-P. y Guibert, R. (2005), “Taphonomic Consequences of the Use of Bones as Fuel. Experimental Data and Archaeological Application”, en: *Proceedings of the 9th ICAZ Conference*, Oxford, Oxbow Books, vol 7, pp. 52-62.
- De Nigris, M. E. (2004), *El consumo en grupos cazadores-recolectores. Un ejemplo zoológico de Patagonia meridional*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires.

- Del Papa, L. M. y De Santis, L. J. M. (2015), “No se les escapó la tortuga. Uso antrópico de *Chelonoidis chilensis* en un sitio de la región chaco-santiagueña (provincia de Santiago del Estero)”, en: *Arqueología*, vol. 21, n.º 1, pp. 115-135.
- Domínguez-Rodrigo, M. (2008), “Conceptual Premises in Experimental Design and Their Bearing on the Use of Analogy: An Example from Experiments on Cut Marks”, en: *World Archaeology*, vol. 40, n.º 1, pp. 67-82.
- Fowler, K. D.; Greenfield, H. J. y van Schalkwyk, L. O. (2004), “The Effects of Burrowing Activity on Archaeological Sites: Ndongondwane, South Africa”, en: *Geoarchaeology*, n.º 19, pp. 441-470.
- Frontini, R. y Deschamps, C. (2007), “La actividad de *Chaetophractus villosus* en sitios arqueológicos. El Guanaco como caso de estudio”, en: Bayón, C.; Pupio, M. A.; González, M. I.; Flegenheimer, N. y Frère, M. M. (eds.), *Arqueología en las Pampas*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, vol. 1, pp. 439-454.
- Frontini, R. (2012), “El aprovechamiento de animales en valles fluviales y lagunas del sur bonaerense durante el Holoceno”, Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Ms.
- Frontini, R. y Escosteguy, P. (2012), “*Chaetophractus villosus*: A Disturbing Agent for Archaeological Contexts”, en: *International Journal of Osteoarchaeology*, vol. 22, n.º 5, pp. 603-615.
- Frontini, R. y Vecchi, R. (2014), “Thermal Alteration of Small Mammal from El Guanaco 2 site (Argentina): An Experimental Approach on Armadillos Bone Remains (*Cingulata, Dasypodidae*)”, en: *Journal of Archaeological Science*, n.º 44, pp. 22- 29.
- Gutiérrez, M. A.; Rafuse D. J.; Alvarez, M. C.; Massigoge, A.; González, M. E.; Scheifler, N. A. y Kaufmann, C. A. (2018), “Ten Years of Actualistic Taphonomic Research in the Pampas Region of Argentina: Contributions to Regional Archaeology”, en: *Quaternary International*, vol. 492, pp. 40-52.
- Koon, H. E. C.; O’Connor, T. P. y Collins, C. J. (2010) “Sorting the butchered from the boiled”, en: *Journal of Archaeological Science* 37: 62-69.
- Lemonnier, P. (1976) “La description des chaînes opératoires: contribution a l'analyse des systemes techniques”, en: *Techniques et Cultures I*: 101-150.
- Lyman, R. L. y O’Brien M. J. (2001), “The Direct Historical Approach, Analogical Reasoning, and Theory in Americanist Archaeology”, en: *Journal of Archaeological Method and Theory*, vol. 8, n.º 4, pp. 303-342.

- Marean, C. (1995), "Of Taphonomy and Zooarchaeology", en: *Evolutionary Anthropology*, vol. 4, n.º 2, pp. 64-72.
- Martínez, G. y Gutiérrez M. (2004), "Tendencias en la explotación humana de la fauna durante el Pleistoceno final y Holoceno en la Región Pampeana (Argentina)", en: Mengoni Goñalons, G. L. (ed.), *Zooarchaeology of South America*, Oxford, BAR International Series 1298, pp. 81-98.
- Mc Glade, J. y Van Der Leeuw, S. (1987), "Introduction: Archaeology and Non-linear Dynamics-new approaches to long-term change and Dinamical Approaches to social processes", en: Van der Leeuw, S. y Mc Glade, J. (eds.), *Time, Process and Structured Transformation in Archaeology*, Londres, Routledge, pp. 1-32.
- Mello Araujo, A. y Marcelino J. C. (2003), "The Role of Armadillos in the Movement of Archaeological Material: An Experimental Approach", en: *Geoarchaeology: An International Journal*, vol. 18, n.º 4, pp. 433-460.
- Mengoni Goñalons, G. L. (1999), *Cazadores de guanacos de la estepa patagónica*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.
- Mengoni Goñalons, G. L. (2007) "Archaeofauna Studies in Argentina: A Historical Overview", en: Gutierrez, M. A.; Miotti, L.; Barrientos, G.; Mengoni Goñalons, G. y Salemme, M. (eds.), *Taphonomy and Zooarchaeology in Argentina*, Oxford, BAR International Series, pp. 13-35.
- Messineo, P. G. y Scheifler, N. (2016), "Investigaciones arqueológicas de cazadores-recolectores en el sitio Laguna Cabeza de Buey 2 (centro de los pastizales pampeanos, Buenos Aires). Cincuenta años después de las Industrias Culturales definidas por Bórmida", en: *Intersecciones en Antropología*, vol. 17, n.º 2, pp. 213-226.
- Nami, H. (1991), "Algunas reflexiones teóricas sobre Arqueología y experimentación", en: *Shincal*, n.º 3, pp. 151-168.
- Nami, H. (2000), "Investigaciones actualísticas y piedra tallada", en: *Actas del III Congreso argentino de americanistas*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Americanistas, vol. III, pp. 229-292.
- Navarrete, R. (2006), "Analogías poderosas: el uso de la analogía para el estudio arqueológico de la complejidad social prehispánica y colonial temprana en el oriente venezolano", en: *Boletín Antropológico*, n.º 67, pp. 221-258.
- Nicholson, R. (1993), "A Morphological Investigation of Burnt Animal Bone and an Evaluation of Its Utility in Archaeology", en: *Journal of Archaeological Science*, n.º 20, pp. 411-428.

- Outram, A. K. (2008), "Introduction to Experimental Archaeology", en: *World Archaeology*, vol. 40, n.º 1, pp. 1-6.
- Peregrine, P. N. (1996), "Ethnology Versus Ethnographic Analogy: A Common Confusion in Archaeological Interpretation", en: *Cross-Cultural Research*, vol. 30, n.º 4, pp. 316-329.
- Pierce, Ch. (1992), "Effects of Pocket Gopher Burrowing on Archaeological Deposits: A Simulation Approach", en: *Geoarchaeology*, vol. 7, n.º 3, pp. 185-208.
- Politis, G. y Madrid, P. (1988), "Un hueso duro de roer: análisis preliminar de la tafonomía del sitio Laguna Tres Reyes 1, Pdo. de Adolfo Gonzales Chaves, pcia. de Buenos Aires", en: Habery, A. y Ratto, N. (eds.), *De procesos, contextos y otros huesos*, Buenos Aires, ICA-UBA, pp. 29-44.
- Robrahn-González, E. M. (2004), "El uso de la analogía en la etnoarqueología brasileña", en: Politis, G. y Peretti, R. D. (eds.), *Teoría arqueológica en América del Sur*, Serie Teórica Número 3, Olavarría, INCUAPA-UNICEN, pp. 167-183.
- Salemme, M.; Escosteguy, P. y Frontini, R. (2012), "La fauna menor en sitios arqueológicos pampeanos. Recursos económicos vs. agentes disturbadores", en: *Archaeofauna. International Journal of Archaeozoology*, n.º 21, pp. 163-185.
- Salmon, M. (1982), *Philosophy and Archaeology*, Nueva York-Londres, Academia Press.
- Schiffer, M. (1972), "Archaeological Context and Systemic Context", en *American Antiquity*, vol. 37, n.º 2, pp. 156-165.
- Shahack-Gross; Bar-Yosef, R. y Weiner, S. (1997), "Black-coloured Bones in Haynom Cave, Israel: Differentiating between Burning and Oxide Staining", en: *Journal of Archaeological Science*, n.º 24, pp. 439-446.
- Shelley, C. (1999), "Multiple Analogies in Archaeology", en: *Philosophy of Science*, vol. 66, n.º 4, pp. 579-605.
- Stiner, M. C.; Kuhn, S. L.; Weiner, S. y Bar-Yosef, O. (1995), "Differential Burning, Recrystallization, and Fragmentation of Archaeological Bone", en: *Journal of Archaeological Science*, n.º 22, pp. 223-237.
- Vecchi, R. (2011), "Bolas de boleadora en los grupos cazadores-recolectores de la pampa bonaerense", Tesis doctoral, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Vecchi, R.; Frontini, R. y Bayón, M. C. (2013), "Paso Vanoli: una instalación del Holoceno tardío en valles fluviales del sudoeste bonaerense", en: *Revista del Museo de La Plata*, Sección Antropología, vol. 13, n.º 87, pp. 77-93.

Los manuales escolares argentinos como fuentes históricas

David Waiman¹

Los textos educativos se encuentran entre nosotros desde hace varios siglos. Muestra de esto es *Orbis Pictus* de Comenius,² como uno de los primeros textos ilustrados escrito en 1658. Sin embargo, es importante señalar la diferencia entre un texto educativo y uno escolar, con la consecuente formalidad institucional que encierra el segundo, planteándose que:

Aunque el libro ha estado siempre presente en las escuelas, el manual, tal como hoy lo conocemos, es una creación textual relativamente reciente. Su génesis y difusión están estrechamente asociadas al nacimiento y desarrollo de los sistemas nacionales de educación (Escolano, 2001a: 14).

Si bien los textos educativos se pierden en la noche de los tiempos, los manuales escolares, en cambio, se los puede relacionar de manera directa con la formación de los Estados nacionales y, por ende, con el nacimiento de la escuela moderna hacia fines del siglo XIX. Todavía más reciente es, incluso, el interés de los historiadores por el estudio de estos recursos didácticos.

Los textos escolares son, desde su existencia, un medio básico en enseñanza. Incluso, a pesar de la diversificación de medios y herramientas áulicas, continúa primando como material

¹ Dto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: dwaiman@hotmail.com

² La obra más importante es la *Didáctica Magna* escrita en 1632 donde propone un sistema educativo basado en la unión de métodos racionales y naturales, en el que la paz sea el objetivo fundamental en la formación de los hombres. Sin embargo, destacamos *Orbis pictus* u *Orbis sensualium pictus* (1658) por ser un texto educativo con fuerte divulgación en Europa y modelo de los posteriores manuales escolares.

didáctico en la actualidad. El uso de los libros de texto como fuente histórica cobra una creciente relevancia a medida que la investigación histórico-educativa se desarrolla y consolida en los últimos años, ligada a fomentar una “buena” historia, hacedora de ciudadanos, al tiempo que, refuerza los imaginarios colectivos actuales mediante ligazones comunes con el pasado escolar.

En ese sentido se puede decir que la gran mayoría de los trabajos que se realizan en relación con los libros escolares son abordados prioritariamente...sobre las influencias en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia. No es de extrañar, pues, que los textos escolares de los dos últimos siglos que han sido analizados hayan sido fundamentalmente los de materias más claramente involucradas en la creación de valores políticos, como la Historia, la Educación Cívica y la Geografía, incluyendo el importante capítulo de los Catecismos políticos y religiosos (Ossenbach, 2000: 197).

No es necesario abundar sobre la importancia de los libros de texto en la enseñanza de la historia.³ Se ha estudiado en demasía y existe un acuerdo generalizado en cuanto al peso decisivo de estos materiales curriculares y la medida en que condicionan el imaginario colectivo y la práctica docente.⁴ Los libros de texto: “son los materiales curriculares con mayor incidencia en el aprendizaje realizado en el aula y poseen un rol directivo y configurador de la práctica docente que los hace diferentes de los demás recursos” (Rodríguez y Dobaño Fernández, 2001: 13).

Es por tanto el recurso que ejerce mayor influencia en profesores, en cuanto toma de decisiones sobre la planificación, más aún en contextos de reforma educativa. Es frecuente que las incertidumbres que generan los cambios en la propuesta oficial, sean resueltas en la praxis a través de la elección de un texto que, por lo menos en apariencia, brinda una adaptación adecuada de los currículos existentes.

³ Solo nos centraremos en los manuales escolares de Ciencias Sociales que aparecen desde 1993 a la actualidad, focalizándonos en los temas eminentemente históricos antiguos y medievales. Sobre este tema ver: Choppin (1992); Díaz Pardo (2007); Parcerisa Aran (1998); Valls Montés (1998) y Viñao (2003).

⁴ Es necesario aclarar que este trabajo no abarca los usos de los manuales en la práctica docente ya que es un tema que, a nuestro criterio, tiene una especificidad de estudio por sí mismo, lo que complejiza y diversifica esta investigación en demasía.

Son, como sostienen Salinas y De Volder, uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea y, como tales, son resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales.⁵

No se pueden bucear las profundidades del texto escolar sin ver su importancia, in situ, como fuente para el estudio de dicho tema. Sobre este aspecto, Agustín Escolano nos aclara que los manuales escolares son en tanto: “discursos que subyacen en sus contenidos y mensajes, que son expresión de las ideologías establecidas y de las mentalidades dominantes en cada época” (Escolano, 1992: 79).

No existen, para el autor español, manuales con narrativas neutras ni objetivas, lo que se enfrenta con los intentos editoriales de mostrar discursos cerrados y tradicionales al “consumidor”⁶ que no varíen mucho de los relatos fabricados otrora. En definitiva refuerzan ideologías dominantes, acomodadas a diferentes públicos escolares en diferentes tiempos generacionales desde la consolidación de una cultura escolar⁷ y hasta la actualidad.

Son muchas las denominaciones que se utilizan como sinónimos para hacer referencia a estos recursos: manuales escolares, libros de textos, textos escolares por citar algunos de los más mencionados. Siguiendo a Ossenbach en *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* se usa la denominación manual escolar por hacer referencia a su característica de libro manejable destinado a la enseñanza.

En otro sentido se expresa Apple, quien considera que el objeto al que denomina libro de texto establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las

⁵ Considero que en este entramado profesional, social y estatal, es necesario sumar el accionar empresarial cuyo rol es primordial, en especial en la etapa estudiada, para poder entender las diversas lógicas de funcionamiento y distribución en la que se ven envueltos los textos escolares y que las autoras no mencionan.

⁶ La diversidad de ejemplos es significativa a la hora de demostrar la objetividad y neutralidad que se intenta transmitir. Algunas editoriales como Santillana plantean la Historia en los manuales como “estudio del pasado” sin abrirse al plural que dinamiza el termino y realizan un relato posterior acorde a esa postura. (véase ediciones 1997 y 2000). Las editoriales Kapelusz (2004) y Puerto de Palos (2005) expresan la centralidad que tiene, en la disciplina histórica, la escritura como fuente documental y el caso de Aique, se focaliza en Heródoto, como *Padre de la Historia*, siendo “aquel hombre que inicia con el método de demostración empírica como única manera de corroborar los hechos históricos” (AA. VV.,1997: 86).

⁷ Dominique Julia, en el año 1993, durante la conferencia de clausura de la *XV International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*, describe el concepto de ‘cultura escolar’ como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporacão desses comportamentos” (Dominique, 2001: 12)

aulas de muchos países del mundo y es también el que define cuál es la auténtica cultura de élite y quien legitima lo que debe transmitirse.

De acuerdo con Johnsen en la obra titulada *Libros de texto en el caleidoscopio*, dichas herramientas son materiales escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza. El concepto libro de texto es objeto de diversas críticas, las cuales sostienen que: “La definición de un libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos, o incluso, cualquier libro utilizado en el aula” (Johnsen, 1996: 26).

A su definición genérica, se agrega que el libro de texto también puede ser un subconjunto de otro término mucho más amplio, el de *medios de enseñanza*.⁸ Sin embargo, el aporte más significativo que realiza el autor se centra en declarar que estas herramientas pedagógicas son más que nunca educativas, en el sentido que establecen posturas políticas a través del cumplimiento de las normativas y del saber. Es así que: “Los libros de textos existen, pues, dentro de un contexto político, en no menor medida que las escuelas, no podemos hablar de ellos como si fueran representaciones de una entidad aislada llamada ‘conocimiento puro’ o ‘práctica pedagógica pura’” (Johnsen, 1996: 18-19).

Se enfatiza en los manuales como caleidoscopios, en tanto, su nivel de complejidad, que hace se proyecten como diversidad de luces, marcadas por una enseñanza atravesada por factores internos ligados a la génesis escolar y externos, respecto de un tiempo y espacio determinado. En este aspecto se coincide con lo expresado por Escolano, quién ve a estas herramientas pedagógicas como reproducciones de valores imperantes en una sociedad determinada, basada en una cultura escolar dominante.

Por su parte, Kaufmann denomina a este objeto de estudio Texto escolar. Para la autora, estas herramientas educativas son producidas intencionalmente para ser empleadas en forma sistemática por los alumnos y docentes.

En la visión de Escolano, manual escolar y libro de texto se utilizan como sinónimos, expresando que dichos materiales constituyen una fuente de primera línea en la configuración de la nueva historiografía de la educación, siendo: “Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional... el manual no es solo un elemento material del ajuar de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza (Escolano, 2001b:

⁸ A través de este concepto justifica la amplitud del libro de texto al cual define genéricamente como “*todo material utilizado en la enseñanza*”. Esto le permite al autor profundizar en el uso de estos materiales dentro del aula, siendo dicha finalidad el objetivo principal de su obra.

35). Los manuales, según el citado autor, deben entenderse como un concepto núcleo dentro del conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se van configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza.

A pesar de estas sutilezas terminológicas, son empleados por las diversas editoriales bajo denominaciones diversas e, incluso confusas, no sentando postura precisa en torno a las mismas.⁹ En función de lo expuesto, consideramos que todo lo previo a la reforma educativa de 1993 debe ser categorizado como texto escolar por su exclusiva especificidad histórica,¹⁰ no así aquello que surge posterior a la Ley Federal de Educación que fusiona en un mismo texto, unas Ciencias Sociales que intentan integrar conocimientos geográficos, históricos e incluso, cívicos, dando un universo de saberes más amplios y complejos, lo que pertenece, a mi criterio, al espíritu de la manualística de los primeros años de enseñanza.

Es por tanto, que consideramos apropiado definirlos como manuales escolares por la unión de saberes geográficos, históricos y cívico – morales. Dichos recursos escolares son, en definitiva, construcciones culturales y pedagógicas codificadas conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, marcados por un tiempo y espacio concreto y atravesados por reformas educativas donde lejos de mejorar, retroceden en lo que Ossenbach denomina infantilización del saber.

“En esta doble dimensión, los libros escolares pueden ser examinados como configuraciones históricas. Primero, como espacios de representación de la memoria en que se materializó la cultura de la escuela en las distintas épocas a que tales objetos corresponden. Y también, claro está, porque como construcciones culturales los manuales vienen determinados genéticamente, y expresan, por tanto, muchas de las sensibilidades sociales, educativas y simbólicas de los momentos históricos en que se producen y utilizan” (Escolano, 2001a: 13).

Los libros de texto son objetos de análisis y críticas por fuera del contexto áulico. Sin embargo, como sostienen Rodríguez y Dobaño, la necesidad de prestar mayor atención a los

⁹ Cabe aclarar que de todas las fuentes analizadas, exceptuando el manual Ciencias Sociales 7 (2001) de la editorial Puerto de Palos que define su producción como libro de texto (9), el resto de las editoriales lo deja de manera confusa, generalizando en términos como Libro, Texto y/o Edición indistintamente.

¹⁰ Cuando pensamos en ello, hacemos referencia a textos escolares producidos exclusivamente para saberes especializados en lo histórico. Ejemplo de esto son las producciones realizadas durante los setenta y ochenta por Ibáñez (1976); Drago (1980); Hubeñak (1981). Cfr. la obra clásica de Riekenberg (1991).

manuales escolares, consiste en el hecho de la dependencia respecto del libro, en grado creciente, a medida que se desciende en la escala socioeconómica.

Si bien es cierto que se transforma en una herramienta de condicionantes culturales, de saberes dominantes y restrictivos, es para muchos jóvenes, estudiantes de lugares marginados del país, la herramienta más cercana para acceder al conocimiento del pasado en lugares, incluso, donde la comunidad virtual no llega o se presenta de manera intermitente. Teniendo el manual una horizontalidad mayor en el entramado distributivo que adquiere el reparto de conocimientos.

El debate sobre los manuales escolares es una de las polémicas más antiguas en el seno del pensamiento pedagógico y entre los sectores más innovadores del profesorado. La omnipresencia —a lo largo del tiempo y en todo tipo de contextos— de este instrumento didáctico no nos debe hacer olvidar la controversia latente sobre la naturaleza y el uso de dichos materiales educativos. Como se recordará, la literatura pedagógica es pródiga en críticas hacia tal tipo materiales... Sin embargo, el libro de texto ha venido desempeñando un papel preponderante en la definición del tipo de enseñanza que se ofrece a los escolares en nuestro país... [Sobre todo porque] la mayoría de los profesores programan las actividades escolares y preparan sus tareas basándose casi exclusivamente en los libros de texto que han seleccionado entre las distintas editoriales (Cantarero, 2015: 1-2).

Los amplios criterios de reflexión teórica y crítica que recibe el manual escolar por parte del mundo académico choca con la omnipresencia de los editores de las diferentes editoriales, tanto nacionales como internacionales, que actúan en el país, las cuales desde los noventa hasta la actualidad transforman dicha herramienta didáctica en un ícono de mercantilización y, para alcanzar el status de bien consumo, procuran no romper los moldes de un público consumista que lejos está de pedir innovaciones discursivas, al menos en los relatos históricos que analizamos en esta ocasión. “Esta tendencia avalaría la necesidad de que los historiadores y los investigadores en didáctica se aboquen a su análisis y mejoramiento” (Braslavsky, 1990: 14).

Es por todo lo expuesto que consideramos al manual escolar una fuente histórica en sí misma, la cual requiere la mirada atenta del investigador, cuya observación y actualización es impostergable. El objetivo ya no es el perfeccionamiento de la ciencia, sino y fundamentalmente, el poder brindar producciones mejoradas a generaciones de jóvenes que siguen teniendo estas herramientas, tal vez, como la única vía de llegar a nuevos conocimientos y esto solo se puede lograr con una mirada más atenta del Estado sobre las producciones que se lanzan al mercado y que en muchos casos ni respetan los diseños curriculares.

Conclusiones

El manual escolar puede analizarse, según Escolano, como una fuente histórica, es decir, como espacio de representación de la memoria en que se materializa la cultura de la escuela y también, claro está, como una construcción cultural, ya que hace eco de las sensibilidades socio-económicas, educativas y simbólicas de los agentes que lo producen y utilizan en un tiempo determinado. Según Braslavsky (1990: 73):

La investigación sobre los libros de texto en la Argentina es necesaria... Se debe procurar que llegue a la escuela más de la producción historiográfica [que se produce en los ámbitos especializados del saber cómo las universidades]... Los libros de texto no son más que el emergente visible de un gravísimo proceso de deterioro de la calidad de todo un sistema educativo argentino

Todo esto se explica, según la especialista, por un Estado democrático y una sociedad que no terminan de hacerse responsables de esa calidad para todos, manteniendo manuales escolares con discursos históricos con fuerte impronta tradicional en su forma de presentar el pasado (Grandes hombres, grandes batallas y relatos, eminentemente masculinos, de corte político-institucional) que se enmarcan en el contexto de una cultura escolar signada por un código disciplinar regido por cuatro pilares esenciales: memorismo, elitismo, arcaísmo historiográfico y nacionalismo.

El gran reto que poseen los manuales escolares en la actualidad es volver nuevamente a la senda que los gestaba como bienes culturales, controlados por el Estado como garante de calidad e igualdad, y gestados por organismos científicos que vayan introduciendo nuevas categorías de análisis como temas y problemas que hoy siguen sin entrar en las aulas de manera legitimada por estas herramientas didácticas como son las mujeres, los pobres y las infancias en la Historia. El reto queda presentado si realmente queremos una educación de calidad para todos.

Bibliografía

Braslavsky, C. (1990), “La didáctica de la historia en dos continentes”, en: *Propuesta Educativa*, n.º 2.

- Cantarero, J. (2015), “Los libros de texto de primaria. ¿Motor del cambio o freno a la innovación?”. Consultado en: URL: http://esc3-12.pangea.org/Documents/TE23_JCantarero.rtf.
- Choppin, A. (1992), *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, París, Hachette.
- Dominique, J. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, en: *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 1, pp. 9-43.
- Díaz Pardo, F. (2007), “Presente y futuro de los materiales curriculares”, en: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n.º 6, pp. 1-7.
- Drago, A. (1980), *1º Historia*, Buenos Aires, Stella.
- Escolano, A. (1992), “El libro escolar y la memoria histórica de la educación”, en: AA.VV.: *El libro y la escuela*, Madrid, ANELE-MEC - Ministerio de Cultura de España, pp. 77-90.
- Escolano, A. (2001a), “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, en: *Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n.º 29-3, pp. 13-24.
- Escolano, A. (2001b), “El libro escolar como espacio de memoria”, en: Ossenbach, G. y Somoza, M., (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 35-46.
- Hubeňak, F. (1981), *Historia I*, Buenos Aires, Estrada.
- Ibáñez, J. (1976), *Historia Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Troquel.
- Johnsen, E. (1996), *Libros de texto en el caleidoscopio*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ossenbach, G. (2000), “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina. La contribución del proyecto MANES”, en: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 19, pp. 195-203.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2001), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED.
- Parcerisa Aran, A. (1998), *Materiales curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Buenos Aires, Grao.
- Riekenberg, M. (comp.) (1991), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza-FLACSO/Georg Eckert Instituts.
- Rodríguez, M. y Dobaño Fernández, P. (2001), *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena.
- Salinas, W. y De Volder, C. (2011), “La colección Historia de los textos escolares argentinos de la Biblioteca del Docente”, en: *Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Valls Montés, R. (1998), “Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didácticos-

historiográficos”, en: *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 17, pp. 69-76.

Viñao, A. (2003), “La educación en valores y los libros de texto”, en: *Revista de la Confederación Estatal de asociaciones de Padres y Madres de alumnos*, n.º 76, pp. 20-22.

Desafíos de la divulgación transferencia

Prácticas de extensión a partir de la relación soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología en la Universidad Nacional del Sur
Matías Alamo

La consideración de la heterogeneidad en el diseño de los cursos de nivelación en lectura y escritura para la universidad. Responsabilidades compartidas
Guillermina Castro Fox, Patricia Vallejos

De la investigación a la extensión. Experiencia de construcción de herramientas lingüísticas para el desempeño laboral con la comunidad educativa de Bahía Blanca
Elizabeth M. Rigatuso, María A. Arias, Florencia Avich, Lucas Brodersen, Lucía Cantamutto, Antonela Dambrosio, Nicolás Fochesatto, Mariana Fortunatti Montoya, Agustina Garate Peralta, Gisele G. Julián, Rocío S. Martín, Alejandra Palma, María I. Pérez, María G. Spagnuolo

Voces de emancipación
Pilmayquen Villanueva

Buscando a Don Quijote: de la universidad a la escuela
Verónica Marcela Zalba

Prácticas de extensión a partir de la relación soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología en la Universidad Nacional del Sur

Matías Alamo¹

Resumen

En la actualidad el sistema educativo nacional debe generar cambios que ayuden a desarrollar estructuras críticas, tanto en las formas de pensar, como de ver y de sentir la realidad. Desde esta perspectiva las prácticas de extensión en la formación de profesionales universitarios juegan un rol importante en la efectiva distribución de los conocimientos, las capacidades y los valores necesarios para una participación ciudadana plena, amplia y responsable.

Por todo ello, se hace necesario problematizar a la luz de las nuevas condiciones históricas, sociales y culturales del sistema educativo en su conjunto y del sistema universitario en particular, la política y los modos de construir y las formas de circulación y divulgación del conocimiento y los saberes.

El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas de extensión desarrolladas por docentes, graduados y estudiantes durante el transcurso de los últimos años en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en torno a los conceptos de soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología.

Por lo antes expuesto, pensamos a las prácticas de extensión universitaria como herramientas fundamentales para poder comprender y repensar los conceptos de soberanía alimentaria,

¹ Dpto. Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria (ETSA), correo electrónico: malamo74@gmail.com

agricultura familiar y agroecología en el actual contexto del modelo agroalimentario a nivel nacional y mundial, a través del aporte interdisciplinario de distintos profesionales y estudiantes que permiten difundirlo entre los miembros de la sociedad en general y la comunidad universitaria en particular.

Metodológicamente, se han aplicado diversos procedimientos, entre los que se destacan las sistematizaciones de las experiencias de extensión realizadas y entrevistas a informantes clave, entre ellos docentes, profesionales y estudiantes universitarios.

Introducción

Durante la década de los 90, como consecuencia de las transformaciones acaecidas a nivel mundial, y en particular en nuestro país, en los planos político, económico, tecnológico, científico y educativo, se han acentuado las necesidades de cambios en la formación de los profesionales universitarios, principalmente por las realidades locales e institucionales derivadas de la aplicación de políticas económicas neoliberales, caracterizadas por una marcada reducción de los servicios provistos por el Estado.

En este contexto, el sistema universitario nacional no estuvo al margen de este proceso de ajuste estructural y se vio seriamente afectado por un recorte presupuestario y desfinanciamiento económico. En tal sentido, es fundamental incorporar en la formación de nuevos profesionales nuevos saberes y enfoques que permitan analizar en forma diferente la realidad, con un fuerte espíritu crítico, una visión holística y sistémica, superadora de la concepción atomista y mecanicista vigente, con un contenido ético y que permita cambiar los objetivos cortoplacistas y productivistas por otros más adecuados a nuestra propia existencia y supervivencia.

En este marco los conceptos de soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología cobran una importancia fundamental porque implica una propuesta que apunta a la construcción de un modelo pedagógico emancipatorio direccionado por valores de solidaridad, cooperación y la consideración ética de la importancia de la participación en forma conjunta.

Es así como los conceptos antes mencionados adquieren un nuevo significado en función de la necesidad de repensar el modelo agropecuario y el sistema agroalimentario, incorporando un fuerte espíritu crítico y una visión sistémica, con un alto contenido ético, en la formación de nuevos profesionales y en la búsqueda de un cambio de concepción de la sociedad en general respecto de la producción, distribución y consumo de alimentos.

Marco conceptual

En primera instancia, es necesario definir el concepto de soberanía alimentaria como “el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos, garantizando una alimentación cultural y nutricionalmente apropiada y suficiente para toda la población” (Carballo, 2011: 21). Destacamos en la presente definición la importancia y la necesidad de promover la creación de espacios que articulen saberes, que ofrezcan respuestas a la complejidad de los problemas, aportando al fortalecimiento de diferentes experiencias de producción y comercialización de alimentos.

La soberanía alimentaria supone enfrentar al sistema agroalimentario mundial caracterizado por una alta concentración económica y presencia de empresas transnacionales, representa los sectores más oprimidos y se plantea como una opción crítica a las estrategias de la agricultura del agronegocios, la industrial y un modelo capitalista sin límites éticos. La misma no pretende solo solucionar el problema del hambre, sino que plantea la necesidad de construir un sistema alimentario diferente e inclusivo.

Dicho concepto está estrechamente vinculado con la implantación del actual modelo agroalimentario o de agricultura industrial en nuestro país, impulsado y dominado por grandes empresas transnacionales que controlan sectores clave de la producción y tecnologías afines: provisión de semillas e insumos, compra de tierras en algunas regiones, control del procesamiento industrial (industria alimenticia) y del comercio de la producción, tanto para el mercado interno (super e hipermercados) como para el externo (Giarracca y Teubal, 2010).

La difusión de este modelo de producción, distribución y consumo de alimentos no solo llevó a la creciente dependencia y pérdida de autonomía de los pequeños y medianos productores respecto de las empresas transnacionales proveedoras de semillas e insumos agroquímicos; además, puso en jaque a la soberanía alimentaria a través de la disminución de la producción de alimentos de consumo masivo, consecuencia de la agriculturización del campo argentino basada en la expansión del monocultivo sojero.

Así también debemos caracterizar a la agricultura familiar; al respecto el Foro Nacional de la Agricultura Familiar (FONAF) señala que es:

Un tipo de producción donde la unidad doméstica y la unidad productiva están físicamente integradas, la agricultura es la principal ocupación y fuente de ingreso del núcleo familiar, la familia aporta la fracción predominante de la fuerza de trabajo utilizada en la explotación y la producción se dirige al autoconsumo y al mercado conjuntamente (FoNAF, 2008: 9).

Tomando como ejes a la soberanía alimentaria, la agricultura familiar y la agroecología, conceptos altamente críticos del modelo agrícola actual, se busca interpelar al paradigma hegemónico de la agricultura industrial, desentrañar las razones de su surgimiento y difusión, entender los impactos y problemas causados, para volver a construir un marco conceptual, con un mayor componente ético y social.

Por otro lado, es oportuno definir a la agroecología, cómo una disciplina capaz de

Ofrecer una respuesta frente a los problemas del modelo agropecuario actual. La misma provee los principios ecológicos básicos para el estudio, diseño y manejo de agroecosistemas productivos, que conserven los recursos naturales y sean culturalmente sensibles, socialmente justos y económicamente viables (Altieri y Nicholls, 2012).

Avanzando con el desarrollo del presente trabajo, otro de los conceptos que es imprescindible desarrollar es el de extensión universitaria. Previamente debemos hacer una aclaración en relación con las competencias que le corresponden a dicho concepto; nos referimos esencialmente a la dificultad de delimitar estrictamente el campo de acción y qué actividades se inscriben bajo esa denominación, ya que existe un consenso al interior de la comunidad universitaria de incluir dentro de la extensión universitaria a todas aquellas acciones que no tienen cabida en las áreas de docencia e investigación, incorporando a ella actividades como asistencia no remunerada a sectores vulnerables de la población, asistencia a estudiantes de grado, programas de voluntariado.

Criticamos este enfoque porque se utiliza a la extensión en un sentido transferencista; por el contrario, pensamos a la extensión universitaria en un sentido más amplio e integral donde se puedan articular la investigación y la docencia, a partir de una visión interdisciplinaria que fomente el desarrollo de redes de cooperación entre los distintos participantes para promover una transformación integral de la sociedad.

El sistema universitario nacional debe generar cambios que ayuden a desarrollar estructuras críticas, tanto en las formas de pensar, como de ver y de sentir la realidad. Por lo tanto, el desafío es encontrar estrategias de enseñanza e investigación que permitan reflexionar sobre el modelo productivo, en particular el sistema agropecuario, desarrollando esquemas valorativos y cognitivos desde una visión crítica y reflexiva.

Al respecto señala Maidana que “las acciones de vinculación con la comunidad proveen la oportunidad de poner en práctica el intercambio de saberes y la promoción de modos participativos de producción del conocimiento” (2013: 129). Por lo antes señalado, nuestras prácticas didácticas y de extensión deben generar procesos de enseñanza-aprendizaje

orientados a una formación de profesionales con pensamiento crítico, preparados para intervenir en procesos sociales que contribuyan a dar respuestas a los problemas de nuestra sociedad en la actualidad. Debemos avanzar en la producción de un pensamiento crítico y colectivo que supere la formación individual y que provea de herramientas sistemáticas para la apropiación en forma conjunta del conocimiento.

Actividades de extensión que vinculan la soberanía alimentaria, la agricultura familiar y la agroecología

Durante el año 2015 un grupo de docentes, graduados y estudiantes nucleados en el Espacio de Trabajo por la Soberanía Alimentaria (ETSA)² llevó a cabo distintas actividades de extensión entre las que se destacan una nueva edición del Curso de Extensión “Soberanía Alimentaria y Agroecología”, dictado en el Departamento de Agronomía de la UNS. El desarrollo del proyecto de voluntariado “soberanía alimentaria y la agricultura familiar en escuelas agropecuarias de los partidos de Bahía Blanca y Coronel Rosales”; dicha propuesta fue presentado en la convocatoria de la Secretaría de Cultura y Extensión de la UNS, y posteriormente aprobado. Por lo tanto, en junio se dio comienzo a las actividades, que continuaron hasta el primer semestre de 2016.

Por otro lado, en el mes de noviembre de ese año integrantes del ETSA participan en la 1° Feria Nacional de ECOSOL (Economía Social y Solidaria) y las 9° Jornadas de Economía Solidaria “Tod@s trabajamos, tod@s construimos”, que reunieron a 75 emprendedores y técnicos de la red ECOSOL de Cáritas Argentina. Este encuentro fue un espacio de intercambio en el que se difundieron las actividades de los productores y emprendedores locales y se realizaron mesas temáticas en las que se abordaron temas diversos, culminando con una feria abierta a toda la comunidad. Los integrantes del ETSA fuimos invitados a coordinar la mesa temática de Soberanía Alimentaria y Agricultura Familiar, lo cual fue sumamente enriquecedor por haber tenido la posibilidad de compartir experiencias e intercambiar puntos de vista con productores y emprendedores de diversas regiones de nuestro

² En la actualidad el ETSA está integrado por Fiorella Mondino, Aylen Rodríguez, María José Junquera, María Micaela Comezaña, Florencia Criado Perséfone, Selva Cuppari, Pedro Taux, Rodrigo Tizón, Fernando López, Darío Machado y Matías Alamo.

país, así como también conocer los principales problemas del actual modelo agroalimentario argentino desde los testimonios de sus protagonistas.

Por otro lado, se promovieron talleres participativos con representantes de otras asociaciones e instituciones que trabajan en forma similar la temática de la soberanía alimentaria y la agroecología. En tal sentido, se intentaron establecer vínculos con diversos tipos de organizaciones —comunitarias, de base, civil, pública y privada— y a distintas escalas —local, provincial y nacional—. Es oportuno citar un fragmento de la entrevista realizada a un graduado que asistió al curso, quien señala:

Este espacio que brinda la universidad debe ser de reflexión y generación del conocimiento, en íntima relación con instituciones intermedias, ONGs y de extensión como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) para poder difundir y llevar al terreno buenas prácticas de la producción con un fuerte componente social.³

Durante el año 2016 se realizó una charla-debate a cargo de Matías Alamo “Soberanía alimentaria en la Universidad Nacional del Sur”, en el marco de la semana de lucha y protestas de las Universidades Nacionales, organizada por la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur (ADUNS), además se desarrolló una nueva edición del curso de extensión Soberanía Alimentaria y Agroecología con el apoyo de los Departamento de Agronomía y Geografía y Turismo de la UNS, durante los meses de junio a noviembre. Entre la modalidad de trabajo elegida se destacan la de talleres participativos seleccionando temáticas vinculadas con el modelo agropecuario y el sistema alimentario y las problemáticas inherentes a la producción agrícola actual, además se contó con la presencia de productores que presentaron y compartieron sus experiencias y saberes productivos entre los participantes.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, uno de los proyectos realizados durante el transcurso del año 2017 fue el curso de capacitación docente “Dinámicas y procesos socio-productivos en el espacio rural argentino en la actualidad”, dictado por María José Junquera y Matías Alamo, organizado por la Secretaria General Académica de la Universidad Nacional del Sur y la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur, con una duración de 30 horas. Este proyecto educativo consistió en seleccionar bibliografía específica sobre la temática por parte de los docentes quienes realizaron la transposición didáctica, los asistentes analizaron en clase la misma a partir de la lectura crítica, se complementaron las actividades con la

³ Entrevista a graduado EP en la ciudad de Bahía Blanca, realizada por Matías Alamo, 16 de agosto de 2016.

proyección de documentales relacionados con las temáticas abordadas y debates colectivos. Al finalizar los encuentros los participantes elaboraron un trabajo final que permitió la integración de los conocimientos teórico-prácticos expuestos.

Desde junio de este año se puso en marcha el proyecto huerta comunitaria en conjunto con el programa Pro-Huerta de la Agencia de Extensión Bahía Blanca del INTA, en la misma se realizan ensayos y producciones agroecológicas de verduras y hortalizas en fresco.

En la actualidad se desarrolla un ciclo de cine-debate con la proyección y posterior discusión de documentales y películas que reflejen problemáticas vinculadas con la soberanía alimentaria, la agricultura familiar y la agroecología.

Por lo antes expuesto las prácticas docentes y de extensión llevadas a cabo por el grupo interdisciplinario ETSA generan un intercambio que permite no sólo transmitir conocimientos, sino también ser permeable a recibir otros por parte de la sociedad a partir de las concepciones de la educación popular; esto produce mayor participación social de los actores externos a la universidad y por lo tanto crea una retroalimentación constante, que beneficia tanto a la institución universitaria como a la comunidad.

Reflexiones finales

Con el presente trabajo intentamos analizar las prácticas didácticas y de extensión desarrolladas por los docentes, graduados y alumnos que conforman el ETSA en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur en los últimos años en torno a los conceptos de soberanía alimentaria, agricultura familiar y agroecología. En este sentido es importante destacar que estas promueven la formación de profesionales comprometidos con las necesidades sociales, que logran desempeñarse como actores fundamentales del desarrollo social, posibilitando equidad y calidad en el ámbito académico.

Este tipo de prácticas con compromiso social promueven espacios de integración, donde la interdisciplinaridad es un eje fundamental para la construcción colectiva de saberes diversos y para repensar a la universidad pública de forma integrada y no aislada del contexto, sino siendo parte de un sistema abierto y dinámico.

En este sentido, la extensión universitaria, lejos de ser considerada como una mera acción transferencista pasa a ser vista, desde una concepción crítica y reflexiva, como un espacio de articulación entre la docencia y la investigación donde se generen procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a la formación de profesionales con pensamiento crítico y activamente

involucrados en la transformación de la realidad de la que forman parte. Solo así la universidad puede convertirse en un actor social al servicio de la comunidad en la que se inserta, en un diálogo permanente con otras formas de aprehender la realidad.

Bibliografía

- Alamo, M. y Vogel, B. (2015), “La extensión universitaria como herramienta para repensar el concepto de soberanía alimentaria. La experiencia del taller de soberanía alimentaria en el Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur”, en: Marrón, G. (coord.), *Actas de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*, Vinculación entre docencia, investigación y extensión, vol. 5, Bahía Blanca, pp.43-54. Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2858>.
- Altieri, M. y Nicholls, C. (2012), “Agroecología: única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica”, en: *Agroecología*, vol. 7, n.º 2, pp. 65-83. Disponible en: <http://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182861/152301>.
- Carballo, C. (2011), “Soberanía alimentaria y producción de alimentos en Argentina”, en: Gorban, M. (ed.), *Seguridad y soberanía alimentaria*, Buenos Aires, Colección cuadernos, pp. 11-48.
- Foro Nacional de Agricultura Familiar (2008), Documento Base Propuesta para un plan estratégico de desarrollo rural, Buenos Aires, FoNAF.
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2010), “Disputas por los territorios y recursos naturales: el modelo extractivo”, en: *ALASRU*, Nueva Época, n.º 5, pp. 113-133.
- Maidana, D. (2013), “Universidad Nacional de General Sarmiento: la relación Universidad-Sociedad”, en: Lischetti, M. (coord.), *Universidades latinoamericanas: compromiso, praxis e innovación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

La consideración de la heterogeneidad en el diseño de los cursos de nivelación en lectura y escritura para la universidad.

Responsabilidades compartidas

Guillermina Castro Fox¹, Patricia Vallejos²

Introducción y antecedentes

La lectura y la escritura han sido tradicionalmente fuente de preocupación en el ámbito de la enseñanza, y se han constituido como un espacio de investigación en el que confluyen los más diversos enfoques teóricos. Buena parte de estos estudios se han orientado hacia los procesos de lectura y escritura en el nivel superior.

En tal desarrollo se destacan las corrientes teóricas anglosajonas que propician la reflexión sobre el uso del lenguaje para propósitos específicos. Dentro de este marco se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales que permiten a los usuarios participar de variadas actividades en el seno de una cultura, entre ellas, las prácticas comunicativas del ámbito académico y en particular, las referidas a la lectura y escritura en distintos campos disciplinares (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995; Swales, 1990, 2004; Lillis, 2001).

En este contexto, entra en crisis la idea de que el proceso de aprender a leer y escribir debe estar concluido al momento de comenzar a transitar el nivel superior (cfr. Carlino, 2005; Koutsantoni, 2007 y otros). Los estudiantes que ingresan a una institución de enseñanza superior experimentan un conflicto entre los discursos con los que están familiarizados y

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: guicastrofox@hotmail.com.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: vallejos@bvconline.com.ar.

aquellos de los que deberán apropiarse, en tanto resultan esenciales para su formación en los diferentes campos de las ciencias o las humanidades.

Desde esta perspectiva cobra dimensión la noción de *alfabetización académica*, que alude al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender” (Carlino, 2005: 13).

Las universidades han percibido con el correr de los años la necesidad de implementar espacios conducentes a desarrollar o afianzar en sus estudiantes- en especial, los ingresantes- las competencias de lectura y escritura. Durante los años 80 en la UNS, esta reflexión estaba anclada exclusivamente en la carrera de Letras, pero desde mediados de los años 90 se evidenció un sinceramiento respecto de los problemas en la producción y comprensión de textos escritos en otros ámbitos de la institución.

A esto se sumó la incorporación del nuevo régimen de ingreso (nivelación), que se planteó como “la herramienta más eficaz y consolidada con que cuenta la Institución para equilibrar los contenidos y destrezas adquiridas en el nivel pre-universitario con las exigencias básicas para el inicio de una carrera universitaria” (Plan estratégico UNS). Entre esas “destrezas”, ocuparon desde el comienzo un papel importante la lectura y la escritura.

La noción de que era necesario que los alumnos contaran con un espacio de reflexión acerca del discurso se fue expandiendo entonces hacia otros departamentos que implementaron cursos de nivelación en los que se intentaba brindar respuestas a algunas dificultades planteadas, privilegiándose en estas instancias el desarrollo de abordajes específicos según las disciplinas involucradas.

Todas estas prácticas fueron cimentándose a partir de las experiencias de los participantes y fortaleciéndose con las investigaciones sobre alfabetización académica desarrolladas, desde 1998 a la actualidad, en el marco del proyecto PGI /“Aspectos de la textualización de los saberes científicos”.³

En este sentido, y más allá de los estudios y evaluaciones frecuentes sobre los resultados de los cursos de nivelación en lectura y escritura, el presente trabajo toma como punto de partida para la reflexión sobre las actividades de comprensión que se plantean, las condiciones del perfil de los ingresantes, en particular, la marcada heterogeneidad que los caracteriza como un todo, en la medida en que esta constituye un factor que incide fuertemente tanto en los

³ El proyecto, radicado en el Departamento de Humanidades de la UNS, ha sido dirigido desde su creación por la Dra. Patricia Vallejos.

objetivos como en la definición de procedimientos más adecuados para el logro de una efectiva nivelación.

El significado del destinatario en la construcción del sentido

Entre las dimensiones que Lillis (2001: 33) considera centrales para explorar los aspectos que involucra la escritura académica se encuentra el significado del destinatario en y para la construcción del sentido.

Thompson y Thetela (1995) postulan la existencia de un “lector en el texto” que está presente en el discurso a través de la conciencia del escritor y de las marcas discursivas que deja dicha conciencia en el texto. En esta misma línea, Castelló (2007: 22) sostiene que “la escritura del texto es obra del lector; mejor dicho, de la posición enunciativa del escritor como lector.” La autora se refiere a este concepto con el nombre de *lector ideal*.⁴

Tener en cuenta las características del destinatario es entonces un requisito central al momento de escribir cualquier texto. Esta condición se torna primordial en el caso de un destinatario al que se debe iniciar en nuevas prácticas discursivas, tal como un alumno ingresante.

A partir de la propia experiencia de dictado de varios cursos de nivelación para ingresantes, es posible sostener que hay una serie de factores que evidencian la heterogeneidad de los destinatarios de tales cursos. Entre ellos, se encuentran los siguientes:

1. La elección de determinadas carreras: esta elección suele estar acompañada por la inclinación a acercarse a la lectura de ciertos materiales por sobre otras alternativas.
2. Distintas experiencias previas de lectura: tales experiencias están relacionadas con la historia escolar de cada alumno. Entre los dos extremos de un *continuum* que puede señalar el grado de experiencia con géneros análogos, hay quienes han tenido experiencias previas de lectura autónoma de manuales o libros de texto, y quienes nunca o rara vez se han visto expuestos a textos escritos de divulgación pedagógica en su tránsito por la escuela secundaria.

⁴ Castelló (2007: 22-23) propone una taxonomía de lectores en función de su intervención en la configuración de los textos académicos; entre ellos, además del lector ideal, el lector histórico, el lector externo, el escritor lector y el revisor.

3. Variados saberes acerca del mundo: los conocimientos previos tienen el rol de sostener las prácticas inferenciales que llevan a cabo los alumnos-lectores en los procesos de lectura. Cada alumno trae consigo una serie de saberes acerca del mundo que están directamente relacionados con sus experiencias previas intra y extrainstitucionales, como participante de otros espacios de prácticas sociales. Este conjunto de saberes constituye una variable sumamente difícil de abordar para los docentes de los cursos de ingreso a la universidad, ya que además de la incertidumbre acerca de las experiencias extrainstitucionales de cualquier individuo, en el curso de nivelación —que constituye un espacio de transición—, los alumnos todavía no cuentan con el piso común de conocimientos y experiencias que irán forjando junto con sus compañeros en su tránsito por la carrera.

La noción de género como marco para el análisis

Otra de las dimensiones que Lillis (2001) propone para el análisis de las prácticas letradas académicas es la del género involucrado. Los géneros, concebidos en su doble dimensión discursiva y lingüística como “correas de transmisión entre la sociedad y la lengua” (Pipkin Embón y Reynoso, 2010: 71), permiten el abordaje no sólo de aspectos contextuales como la configuración de la relación asimétrica entre autor (profesor) y lectores (alumnos ingresantes) o el valor social de los textos que circulan en la universidad, sino también de los rasgos léxicos y gramaticales del lenguaje que realizan la interacción entre los autores y sus destinatarios. En otras palabras, la consideración del género tiene su correlato directo en el análisis de las elecciones lingüísticas que lleva a cabo el autor de un texto para producir determinados efectos sobre el lector.

Para el análisis que se lleva a cabo en el presente trabajo seleccionamos el “cuadernillo de nivelación”, que a nuestro criterio se configura como un género discursivo particular en tanto constituye la expresión retórica de una práctica pedagógica determinada, dentro de un marco enunciativo característico.

El marco enunciativo del cuadernillo está compuesto por un propósito distintivo (compilar materiales teórico-prácticos sobre los contenidos de la asignatura específica objeto del curso de nivelación); enunciatarios especiales [ingresantes en distintas carreras]; un contexto espacio-temporal definido para esta misma práctica [institución universitaria, en un tiempo previo al comienzo de clases).

En cuanto a los enunciadores, podemos establecer la existencia de un desdoblamiento. En primera instancia, los autores son docentes de especialidad de la disciplina respectiva. No obstante, existe un segundo nivel de enunciación, cuando el material es utilizado como insumo para la reflexión sobre la lectura y escritura, instancia en la que el docente especialista en el lenguaje se constituye como *mediador* entre los textos de especialidad y los destinatarios de los cursos de nivelación, con el objetivo de acercarles instrumentos que les permitan un mejor procesamiento de los textos propios de las disciplinas elegidas.

Consideramos que la elección del género “cuadernillo” para el análisis presenta especial relevancia, ya que, al problema de la heterogeneidad de los destinatarios, se suma el hecho de que el objetivo pedagógico involucra necesariamente instancias de evaluación, que como tales, pueden incidir en el acceso a las carreras y a las prácticas discursivas que les son propias.

Reformulación y alfabetización académica

Como práctica social, la alfabetización científica es una acción que afecta a los miembros de un determinado espacio social. Esta acción se dirige a aportar competencias específicas, que incluyen —en un mismo nivel de importancia— tanto las que provienen de la experticia en los contenidos disciplinares, como las relacionadas con su comunicación.

Aplicada a los cursos de nivelación, la alfabetización resulta muy compleja, dada la heterogeneidad de competencias de sus destinatarios en la comprensión de los enunciados científicos. En este marco particular, los mecanismos lingüístico-discursivos de la reformulación constituyen un punto fundamental para alcanzar dicho propósito.

La pragmática de la reformulación, se dirige primariamente a facilitar los procesos de comprensión lectora de los discursos especializados. Traduce el discurso de la ciencia mediante una selección de recursos lingüísticos y operaciones retóricas para allanar el acceso del lector a este saber ajeno a la experiencia común. Sin embargo, no siempre la reformulación resulta en un discurso adecuadamente construido, y puede, como consecuencia, llegar a obstaculizar la comprensión de la materia científica.

Análisis de un caso

Dados sus estrechos límites, el trabajo se detiene en algunas muestras de reformulación extraídas de un cuadernillo de nivelación en temas de físico-química, para ilustrar algunos

problemas derivados del ejercicio de la reformulación. Nos referiremos, en particular, a problemas registrados en el análisis de la realización lingüística de las relaciones semánticas —de equivalencia, subordinación y oposición— que intervienen en la formulación de algunos conceptos de la disciplina.

Relación de equivalencia semántica

Se incluyen casos de sustitución sinonímica y metafórica

→ Sustitución sinonímica

El problema del fragmento

Los átomos no son partículas indestructibles...sino partículas constituidas por partículas más pequeñas.

Resulta de un ejercicio de reformulación basado en una relación de equivalencia semántica. En este caso, el autor emplea el término *indestructibles* como sinónimo del término especializado *indivisibles*. Esta sustitución no es válida en la medida en que cada uno tiene un valor científico preciso.

→ Sustitución metafórica

El problema que se plantea aquí consiste en el empleo deficiente de la metáfora léxica como estrategia de reformulación.

Las propiedades químicas son aquellas que describen la habilidad de una sustancia para cambiarla [sic] en una nueva.

Propiedades químicas constituye una expresión técnica del campo de la química. La expresión *son aquellas que*, precedida por un término técnico, constituye un marcador de definición.

En el texto, se asigna a las *propiedades químicas* el predicado *describen*, un proceso de comportamiento mental-material con el rasgo semántico [humano]. Así, este predicado realiza una personificación de las *propiedades químicas*: *Las propiedades químicas... describen*.

A su vez, en el complemento *la habilidad de una sustancia para cambiarla en una nueva*, el texto muestra una personificación de *sustancia*, en tanto le adjudica una determinada *habilidad*.

Este empleo de la metáfora/personificación, lejos de constituir una estrategia eficaz para explicar el concepto, extiende innecesariamente su reformulación y oscurece el enunciado. De tal manera la función específica de la definición se desvirtúa.

Esto puede explicar la selección incorrecta en el especificador de *habilidad*: “para *cambiarla en una nueva*. ¿Cómo interpretar el empleo de la forma transitiva *cambiar-la* por la forma reflexiva *cambiar-se*?

Relación de subordinación semántica

→ Clasificación

Este tipo de relación —denominada hiponimia— es el fundamento semántico de la clasificación. Esta operación reúne, en torno a un término superordinado —un “denominador común”—, un conjunto de unidades léxicas subordinadas que constituyen los tipos correspondientes a la clase.

El siguiente texto permite reconocer un problema vinculado con la organización de categorías en una clasificación:

Materia es cualquier sustancia que tiene masa y ocupa un espacio.

Como hay varios tipos, la materia se clasifica según la clase de componentes que contiene.
Una sustancia pura tiene una composición indefinida, mientras que una mezcla está formada por dos o más sustancias en cantidades variables.

Para mayor claridad, separamos las proposiciones P₁, P₂ y P₃ implicadas en este ejemplo.

P₁ ‘la materia se clasifica según la clase de componentes que contiene’ - introduce el criterio de clasificación: **‘los componentes que contiene’**

P₂ ‘Una sustancia pura **tiene una composición indefinida**’

P₃ ‘Una mezcla **está formada por dos o más sustancias en cantidades variables**’

En el ejemplo, la dificultad reside en el armado de la clasificación dada la falta de coherencia en relación con el criterio que la delimita: *la clase de componentes que contiene*. Para

simplificar: ni P₂ ni P₃ responden a preguntas que, de tratarse de una clasificación acertada, podrían orientar la comprensión:

- ❖ Una *composición indefinida*,
- ❖ Una *mezcla formada por dos o más sustancias en cantidades variables*,
¿qué clase de componentes contienen?

→ Enumeración

Los párrafos 1 y 2 muestran un tipo de dificultad vinculado con la construcción de enumeraciones. Esta dificultad se vincula con el ordenamiento de las unidades en la presentación de contenidos. Una enumeración ordenada se construye mediante la yuxtaposición de unidades de contenido organizadas a partir de un rasgo [semántico] común. Este orden favorece su memorización. En el ejemplo se observa el caso contrario:

<Propiedades físicas> Son aquellas propiedades que se observan o miden sin afectar la identidad de una sustancia.

(...) Son ejemplos de este tipo de propiedades: color, olor, punto de fusión, punto de ebullición, estado a 25° C, apariencia, conducción de la electricidad, conducción del calor, densidad.

En este caso, los criterios de organización están adelantados en el primer párrafo: son la *observación* y la *medición* de las propiedades que se presentan. No obstante, estos criterios no se contemplan totalmente en los “ejemplos” enumerados en el segundo.

Por una parte, el criterio observación determina un ordenamiento de ejemplos basado en el rasgo [perceptible por los sentidos]. En el texto son los sentidos del olfato, la vista, el tacto:

- ❖ Olor, color, apariencia, densidad⁵

Por otra, el criterio medición dicta una sucesión de unidades de acuerdo con el rasgo [temperatura]:

- ❖ Estado a 25° C, punto de ebullición, punto de fusión

A estos, se suman ejemplos vinculados con el rasgo [conducción]

- ❖ Conducción del calor, conducción de la electricidad

⁵ Considerar que *densidad* está en el límite porque también puede ser medida.

Una sucesión organizada según estos criterios es la siguiente:

- ❖ Olor, color, apariencia, densidad, estado a 25° C, punto de ebullición, punto de fusión, conducción del calor, conducción de la electricidad

A diferencia de la original, y desde la perspectiva de la procesabilidad de la información, esta última enumeración es más aceptable, en tanto el ordenamiento de las unidades en series léxicas yuxtapuestas facilita su almacenamiento en la memoria de largo plazo y, por esto mismo, puede tener un valor mnemotécnico mayor.

Relación de oposición semántica

Para comprender el razonamiento inscripto en el siguiente texto, es necesario captar el sentido de las relaciones de oposición que incluye:

Ahora sabemos que los átomos no son partículas indestructibles como propuso Dalton, sino que están constituidas por partículas más pequeñas (subatómicas). Sin embargo, un átomo sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento.

En la primera oración, la oposición de los términos T1 y T2 se realiza mediante la correlación *no...sino*:

T₁- Los átomos no son partículas indestructibles*

sino

T₂- (son) partículas constituidas por partículas más pequeñas

El problema reside aquí en que, para captar el sentido de esta relación, el alumno debe activar conocimientos previos referidos a T₁ y T₂, conocimientos que, en el mejor de los casos, ha adquirido en la escuela media, o que, en el peor de los casos, debieron ser incorporados previamente en el cuadernillo.

Este problema se extiende a la oposición marcada por el conector *sin embargo*.

¿Qué problema tiene esta reformulación en particular?

Ahora sabemos que los átomos no son partículas indestructibles como propuso Dalton, sino que están constituidas por partículas más pequeñas (subatómicas). Sin embargo, un

átomo sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento.

Sin embargo relaciona las proposiciones P_1 y P_2 :

P_1 . Los átomos son partículas que están constituidas por partículas más pequeñas (subatómicas)

Sin embargo

P_2 . Un átomo sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento.

y funciona como reorientador argumentativo, esto quiere decir que modifica la expectativa generada por la primera proposición.

Al respecto, nos preguntamos ¿cuál es la expectativa/conjetura invalidada por el conector que daría lugar a esta refutación?

La conjetura contiene la proposición: ‘El átomo, constituido por partículas más pequeñas, no sigue siendo la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento’

El autor no da mayor explicación o no recupera el conocimiento que permita al alumno comprender esta refutación. Evidentemente, supone que lo trae de la escuela media porque tampoco lo ha adelantado en el cuadernillo.

Consideraciones finales

Como toda empresa discursiva, la ciencia domina una serie de códigos de especialidad y a través de los cuales toma entidad social. Si no es a través de la materialidad discursiva, la ciencia más allá “del laboratorio” no pasa a ser jamás una instancia compartida socialmente. Así, el lenguaje no es el mero vehículo que permite la difusión del saber, sino “un sistema de recursos para construir significados” (Lemke, 1997: 12). Sin estos recursos léxicos y gramaticales que la realicen de manera específica y eficaz, la ciencia se ve imposibilitada de producir significados.

Los cuadernillos en los que se apoyan los cursos de nivelación constituyen en muchos casos el primer contacto de los estudiantes con los textos disciplinares. El trabajo realizado permite destacar la premisa fundamental de que, para lograr que estos cursos sean verdaderamente eficaces, es imprescindible que:

- ❖ Por una parte, los docentes responsables del dictado de los espacios de comprensión posean no solo las competencias metadiscursivas y metalingüísticas que proporciona la carrera de Letras, sino también conozcan y comprendan las ideas y temas disciplinares contenidos en el cuadernillo correspondiente a cada curso. En este sentido, debería bastar con la lectura detenida del contenido del cuadernillo, salvo que este no cumpla con los requisitos necesarios de la comunicación básica propia de una nivelación.
- ❖ Por otra, el docente especialista encargado de la confección del cuadernillo tenga en cuenta que la reformulación de un texto científico es un procedimiento con su especificidad propia, que involucra habilidades lingüísticas particulares, relacionadas no solamente con la traducción de un registro especializado a un lenguaje más general para facilitar el procesamiento de los textos, sino también, y con la misma importancia, que atienda a los aspectos pragmáticos implicados en la producción de estos textos. En otras palabras, debe saber organizar la información contenida de acuerdo con los propósitos que dicta el tipo de comunicación científica que caracteriza al cuadernillo.

Traducir el discurso de la ciencia para allanar el acceso del lector a un saber ajeno a la experiencia común es uno de los objetivos de los cursos universitarios de nivelación. En esta actividad, que a nivel discursivo se manifiesta en una selección de recursos lingüísticos y operaciones retóricas adecuadas a los destinatarios y tendientes a garantizar la procesabilidad de los textos, tanto los autores especialistas como los docentes intermediarios en el proceso de comprensión comparten responsabilidades.

Bibliografía

- Bazerman, Ch. (1988), *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995), *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*, Hillsdale, N.J., L. Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (coord.) (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó.
- Koutsantoni, D. (2007), *Developing Academic Literacies: Understanding Disciplinary Communities' Culture and Rhetoric*, Berlin, Peter Lang.

- Lillis, T. (2001), *Student Writing*, London-New York, Routledge.
- Lemke, J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010), *Prácticas de lectura y escritura académicas*, Córdoba, Comunic-Arte.
- Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004), *Research Genres. Explorations and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Thompson G. y Thetela, P. (1995), "The Sound of One Hand Clapping: The management of Interaction in Written Discourse", en: *Text*, vol. 15, n.º I, pp. 103-127.

De la investigación a la extensión.

Experiencia de construcción de herramientas lingüísticas para el desempeño laboral con la comunidad educativa de Bahía Blanca

Elizabeth M. Rigatuso¹, María A. Arias², Florencia Avich², Lucas Brodersen², Lucía Cantamutto³, Antonela Dambrosio³, Nicolás Fochesatto², Mariana Fortunatti Montoya², Agustina Garate Peralta², Gisele G. Julián³, Rocío S. Martín², Alejandra Palma³, María I. Pérez⁴, María G. Spagnuolo²

1. Introducción

*Si merece la pena poseer el conocimiento,
también lo merece el compartirlo*

(Cameron *et al.*, 1992, en Hernández Campoy y Almeida, 2005)

En ocasión de celebrarse en el año 2013 las II Jornadas Beatriz Lavandera organizadas por el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires asistieron como invitados especiales el lingüista William Labov, figura fundacional de la Sociolingüística, y su esposa, también lingüista, Gillian Sankoff. En ese marco, la lingüista argentina Andrea Menegotto

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET / Academia Argentina de Letras, correo electrónico: elizabeth.rigatuso@uns.edu.ar

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: agusarias40@gmail.com, floravich@hotmail.com, lucas.brodersen@uns.edu.ar, agus_garate@yahoo.com.ar, ros.mart@hotmail.com, gime.spagnuolo@gmail.com

³ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: luciacantamutto@gmail.com, antogedam@gmail.com, giselej_84@hotmail.com, beilapalma@gmail.com

⁴ Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: inesper@criba.edu.ar.

efectuó a los investigadores una entrevista conjunta en la que les solicitó narraran su historia como lingüistas. El resultado fue una “apasionante charla” (Menegotto, 2014: 359), testimonio magnífico de los caminos, derroteros y vivencias de la investigación lingüística, desde su elección como profesión hasta la proyección de sus logros en el compromiso ético hacia la sociedad.

Durante el desarrollo de la entrevista, al recordar su labor inicial como ingeniero químico industrial en una compañía de serigrafía, Labov señaló una de las motivaciones centrales que habían reorientado su vida profesional:

Después de un tiempo, por más que era un trabajo muy satisfactorio y que me gustaba mucho la gente con la que trabajaba, me di cuenta de que no me permitía responder las grandes preguntas que me preocupaban... y además, cuando encontraba algo no podía decirlo porque era un secreto industrial... (Menegotto, 2014: 361)

La necesidad (e importancia) de la transferencia de la ciencia y la comunicación de sus avances a la sociedad se articularía, poco más adelante en la charla, con la referencia explícita a las posibilidades de aplicación y aplicabilidad de la Sociolingüística y el Análisis del Discurso a la educación, la investigación forense y los problemas sociales:

He tenido la oportunidad de aplicar la sociolingüística en la educación, pero también en otros órdenes de la vida, por ejemplo en la investigación forense. En mi charla sobre La dirección Lavandera intenté mostrar cómo se pueden enfrentar problemas sociales inmediatos con el análisis del discurso (Menegotto, 2014: 365).

Las palabras de Labov conllevan dos cuestiones fundamentales que vinculan la investigación lingüística con la ética en los procesos a ella asociados y que atañen a la responsabilidad del investigador tanto en el trabajo de campo como en el uso de los resultados (Cameron *et al.*, 1992, en Hernández Campoy y Almeida, 2005). Se trata de las llamadas *investigación ética* y la *defensa de la investigación*. La primera implica “reducir al máximo el riesgo de perjuicio al informante y compensarle por los posibles inconvenientes ocasionados”, mientras que la *defensa de la investigación* se refiere a aquella que “se lleva a cabo no solo *sobre* sino también *para* los informantes en tanto que miembros de la comunidad” (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 153).

Las preocupaciones labovianas en torno a la problemática de los vínculos entre investigador y comunidad (ibíd.) se proyectarían en la formulación de dos principios sociolingüísticos que

atravesan cualquier proceso de investigación: el *principio de corrección del error* y el *principio del deber contraído* (Labov, 1982). El *principio de corrección del error* sostiene que:

El científico que se percate de que una idea o práctica social muy difundida de importantes consecuencias es invalidada por sus propios datos científicos está obligado a poner este error en conocimiento de la mayor audiencia posible (Labov, 1982: 172, en Hernández Campoy y Almeida, 2005: 153).

Por su parte, el *principio del deber contraído* destaca:

El investigador que posea datos lingüísticos de los miembros de una comunidad de habla tiene la obligación de ponerlos en conocimiento de esta cuando los necesite (Labov, 1982: 173, en Hernández Campoy y Almeida, 2005: 153).

A estos principios, se agregaría luego el de *gratitud lingüística* que postula Walt Wolfram (1993), y completa una verdadera trilogía ética en el proceso de investigación: “Los investigadores que hayan obtenido datos de los miembros de una comunidad de habla deben buscar activamente modos prácticos de devolverle los favores lingüísticos a ésta” (1993: 227, cit. en Hernández Campoy y Almeida, 2005: 153).

Precisamente, el proyecto de extensión que presentamos es resultado de avances realizados en la etapa precedente y de desarrollo actual del Proyecto de Grupo de Investigación “Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades valores y creencias” (SGCYT-UNS), entre cuyos objetivos se encuentra la transferencia de resultados al ámbito educativo y a otros dominios implicados en el análisis, a fin de optimizar sus prácticas comunicativas (Rigatuso, 2013). En sus lineamientos, busca dar respuesta a una problemática comunitaria cuyo diagnóstico se ha efectuado en el marco de la investigación referida mediante una labor sociolingüística de observación, relevamiento e interpretación de fenómenos de interacción verbal y conflictos probables de interacción en dominios institucionales, de servicio y sociales de la ciudad de Bahía Blanca.

El proyecto propone brindar herramientas lingüísticas para el futuro desempeño laboral a alumnos de la comunidad educativa bahiense, a partir de la implementación de estrategias que promuevan la reflexión crítica sobre el lenguaje y la importancia social de determinadas prácticas en su vida profesional/laboral, en una acción participativa de la Universidad Nacional del Sur con la comunidad, que busca ponderar el compromiso social de la institución con el

medio y profundizar en los alumnos, graduados y docentes participantes la importancia de la socialización de los conocimientos allí generados y la responsabilidad social como egresados de la institución.

Las habilidades promovidas comprenden diversas cuestiones relacionadas con prácticas lingüísticas orales de competencia laboral que van desde fenómenos relativos a las situaciones comunicativas de postulación para un empleo —por ejemplo, la entrevista de trabajo— hasta el desarrollo de la actividad laboral, atendiendo a la interacción lingüística cotidiana en lugares de trabajo y puestos de atención al público. En las prácticas escritas, la atención se focaliza en la confección de curriculum.

Enmarcado en Sociolingüística aplicada (Trudgill, 1984; Moreno Fernández, 2009), el diseño del proyecto plantea un conjunto de actividades de índole teórico-práctica que articula, en una perspectiva de educación lingüística integral de carácter transdisciplinar (Viramonte de Ávalos, 1997; Payrató, 2003; Lomas García, 2014), el dictado de talleres, la labor áulica de ampliación de la competencia comunicativa, y la producción de material didáctico.

La ponencia presenta aspectos centrales de esta propuesta de extensión en su etapa inicial de aplicación en el Instituto Técnico La Piedad (alumnos de sexto y séptimo año), poniendo en foco de atención cuestiones relativas a la implementación de estrategias de transferencia de las distintas habilidades a partir de actividades que promueven el interés de los alumnos mediante la aplicación de recursos de índole sociolingüística y pragmática.

2. Fundamentación

La habilidad de los hablantes de participar con éxito en diferentes contextos situacionales depende de su *competencia comunicativa*. Esta noción comprende no solo la capacidad lingüística y gramatical de producir y entender frases bien construidas, sino que consta de una serie de habilidades que le permiten al hablante producir y entender mensajes *contextualmente* adecuados y ponerse en *interacción comunicativa* con otros hablantes de la comunidad en diferentes contextos socioculturales específicos (entre ellos, institucionales, de servicio y lugares de trabajo). El desconocimiento de normas que rigen el habla puede producir conflictos interaccionales que conllevan el fracaso de la comunicación, con la posibilidad de proyectarse incluso en conflictos de carácter interpersonal que interfieren en el buen mantenimiento de las relaciones sociales.

Los alumnos de escuelas técnicas que otorgan un título de *técnico profesional* reciben una sólida educación en esa área y egresan con una muy buena formación específica para su vida laboral, a partir del aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales. No obstante —debido a cuestiones curriculares— manifiestan carencias en lo relativo a habilidades comunicativas necesarias para su futura inserción laboral y su desempeño en áreas de trabajo, que atañen a su participación con éxito en distintos contextos y situaciones comunicativas en ellas implicadas, cuestiones estas que, por otra parte, exceden a la escuela técnica y a la formación de los docentes en general. Estas habilidades comprenden diversas problemáticas que van desde fenómenos relativos a la situación misma de la entrevista de trabajo hasta el desarrollo de su actividad laboral, entre ellas, habilidades interaccionales para la atención al cliente, y para la interacción con pares, superiores y personas a cargo en los lugares de trabajo, atravesadas, muchas de ellas, por recursos y estrategias asociados al fenómeno de cortesía verbal, tales como atenuación del mensaje, disponibilidad para brindar explicaciones, manejo del contacto visual, etc. En la competencia escrita, por su parte, la formulación de curriculum ocupa un lugar central. La importancia de estas habilidades —cuya ausencia puede generar en las personas inseguridades en su comportamiento cotidiano— es tal que pueden ser determinantes al momento de la obtención de un empleo y, en consecuencia, de la inserción laboral, como se verifica a partir de la realidad misma y a través de investigaciones efectuadas al respecto.

Como hemos anticipado, el presente proyecto busca entonces dar respuesta a esta problemática comunitaria, brindando herramientas lingüísticas para el futuro desempeño laboral a partir de la implementación de estrategias que promuevan la reflexión crítica sobre el lenguaje y la importancia social de determinadas prácticas en la vida profesional/laboral, en una acción participativa de transferencia de la Universidad Nacional del Sur con la comunidad de Bahía Blanca.

La comunidad seleccionada como destinataria inicial es la comunidad educativa La Piedad, ubicada en el barrio bahiense denominado Noroeste, cuya población estudiantil comprende precisamente un Instituto de Formación Técnica (Instituto La Piedad), contexto en el que trabajamos en particular con alumnos de sexto y séptimo año.

El diagnóstico de la necesidad referida se ha efectuado a través de dos caminos. Por un lado, a nivel general, a través de avances realizados en el proyecto de investigación sobre estilos comunicativos en la interacción verbal del que participan algunos de los miembros del proyecto de extensión, y, en ese marco, mediante una labor sociolingüística concreta de observación, relevamiento e interpretación de cuestiones de interacción verbal y conflictos

probables de interacción en la comunidad, en dominios institucionales, de servicio y sociales. Por otro lado, en lo atinente a la comunidad educativa destinataria, a través de encuentros con sus autoridades y personal (Directora del Instituto Técnico y Orientadora escolar y vocacional), quienes nos han brindado información cualitativa y cuantitativa sobre la comunidad escolar y han aportado datos significativos en relación con las necesidades comunicativas de los estudiantes, cuestión que venía siendo dentro de la comunidad educativa objeto de discusión y preocupación.

La metodología que se emplea en las instancias operativas del proyecto corresponde al marco teórico señalado, en particular a la Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001), en su vertiente aplicada, con aportes de la Pragmática Sociocultural (Bravo, 2009). El diseño plantea un conjunto de actividades de índole teórico-práctica con la comunidad educativa que articula, en una perspectiva de *educación lingüística integral* de carácter transdisciplinar (Viramonte de Ávalos, 1997):

- a) la labor áulica de ampliación de la competencia comunicativa en horas de clase destinadas a tal fin con alumnos del sexto y séptimo año del Instituto Técnico, a través de la aplicación de diferentes técnicas sociolingüísticas; y
- b) en el plano universitario, la realización de capacitación y asesoramiento de los alumnos integrantes del proyecto.

3. Objetivos

En su desarrollo, el proyecto plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Generar en alumnos de educación técnica reflexión crítica sobre la importancia social de prácticas comunicativas en el futuro desarrollo de su vida profesional/laboral.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar en los estudiantes habilidades lingüísticas que amplíen su competencia comunicativa en relación con prácticas frecuentes orales y escritas vinculadas con su competencia laboral.

2. Incentivar en los docentes de la comunidad educativa la problematización de cuestiones lingüísticas del mundo laboral y el manejo de estrategias que orienten su resolución.
3. Generar instrumentos didácticos que apoyen el desarrollo de las habilidades comunicativas y favorezcan su continuidad.
4. Profundizar en los alumnos universitarios la importancia de la socialización de los conocimientos generados en la institución y su futura responsabilidad social como profesionales.
5. Contribuir a la vinculación dialéctica entre la universidad y distintos actores sociales de la comunidad.

De tal forma, el proyecto incluye dos áreas de formación: la comunidad educativa seleccionada y la propia comunidad universitaria.

4. Descripción de actividades del proyecto

La modalidad operativa comprende un plan de ejecución con destinatarios docentes y alumnos, cuyo diseño tiene como uno de sus pilares fundamentales el trabajo conjunto de construcción participativa de herramientas lingüísticas con los miembros de la *comunidad educativa destinataria*, y la participación activa de sus directivos y responsables institucionales en instancias evaluativas de desarrollo del proyecto.

Otro pilar lo constituye la composición del *equipo universitario*, integrado por docentes, investigadores y alumnos de grado y de postgrado, prioritariamente de formación disciplinar lingüística dada la índole del proyecto (Profesorado y Licenciatura en Letras, orientación Lingüística, y Doctorado en Letras), pero con la presencia también de un docente y dos alumnos de otras carreras y Departamentos, que realizan una valiosa colaboración transfiriendo su experiencia personal y profesional desde una formación disciplinar diferente (Geografía y Turismo – Ingeniería Industrial e Ingeniería Química) respecto del manejo de habilidades lingüísticas y competencia comunicativa. En el caso del profesor, su aporte se relaciona con el rol de entrevistador para la asignación de pasantías; en el caso de los alumnos, con la instancia de postulación para su obtención. El equipo se compone de dieciocho integrantes, seis docentes/investigadores y doce alumnos, todos ellos en etapa avanzada de sus respectivas carreras.

Comunidad educativa *La Piedad*. En relación con la *comunidad educativa destinataria*, en esta primera etapa el diseño plantea un conjunto de actividades de índole teórico-práctica que

articula, en una perspectiva de *educación lingüística integral* de carácter transdisciplinar (Viramonte de Ávalos, 1997):

- a) La labor áulica para el desarrollo de habilidades lingüísticas con estudiantes en horas de clase destinadas a tal fin, a través de la aplicación de diferentes técnicas sociolingüísticas.
- b) La producción de material didáctico para la comunidad educativa.
 - a. En la actividad con los *alumnos*, la labor áulica se desarrolla, en el caso del Instituto Técnico, en las horas curriculares correspondientes a Espacios de formación, concretamente en los destinados a Prácticas profesionalizantes, en interacción de docentes y alumnos. La planificación y establecimiento de los espacios está a cargo de los directivos y responsables de la comunidad.

Se abordan cuestiones relativas a prácticas lingüísticas orales de competencia laboral, dentro de las problemáticas referidas en la Fundamentación del presente proyecto, que abarcan desde la instancia misma de situaciones comunicativas de postulación para un empleo hasta la interacción lingüística cotidiana en lugares de trabajo y puestos de atención al público. Se trabaja con fenómenos lingüísticos, paralingüísticos, gestuales y de proxémica (distancia personal y ubicación en el espacio), y actitudinales (por ejemplo, contacto visual con el interlocutor, disponibilidad para brindar explicaciones). Entre los fenómenos lingüísticos se considera la producción de distintos actos de habla tales como pedidos, órdenes, disculpas, saludos, agradecimientos, y fenómenos relativos a cortesía, entre otras cuestiones, asociados a tipos de relaciones y roles desempeñados, todos ellos vinculados a necesidades profesionales de los alumnos. Se propone una modalidad dialéctica entre la teoría y la práctica.

En la implementación de ejercitaciones prácticas con los alumnos, se trabaja con una serie de técnicas sociolingüísticas, a las que subyace la búsqueda continua de generación de reflexiones metalingüísticas en los alumnos. Las principales técnicas refieren a:

1. *Test de hábitos sociales* (herramienta teórico-metodológica de la Pragmática sociocultural (Hernández Flores, 2003; Bravo, 2009): el punto de partida del trabajo con los alumnos es la aplicación de test de hábitos sociales, a fin de que tengan como motivación inicial su propia experiencia como usuarios de la lengua en relación con diferentes problemáticas comunicacionales –lo que opera al mismo tiempo como un diagnóstico complementario de los requerimientos a partir de las opiniones de los propios actores sociales.
2. *Juegos de rol*, en los que se promueve la participación de alumnos junto a docentes; dramatizaciones y otras actividades de carácter lúdico.

3. Trabajo con lectura e interpretación de material audiovisual y gráfico a fin de ilustrar distintas situaciones comunicativas y generar evaluaciones respecto de fenómenos y estrategias. En las prácticas escritas, la atención se focaliza en la confección de curriculum.

Para el abordaje tanto de las prácticas orales como de la escrita se atiende a la formación y a los saberes previos de la población estudiantil destinataria. Además de las evaluaciones simultáneas a las actividades, se realiza una evaluación final conjunta de docentes-alumnos respecto de las prácticas abordadas y las técnicas implementadas.

En la labor docente frente a los alumnos de la comunidad educativa destinataria participan docentes y alumnos del proyecto, quienes además realizan tarea conjunta de selección y preparación de contenidos, técnicas y material para ejercicios prácticos.

- b. Respecto de la producción de material didáctico para la comunidad educativa —más allá del empleado en el dictado de las clases—, se ha previsto la realización de un Cuadernillo de índole teórico-práctica.

Comunidad universitaria. En el plano de los miembros del *equipo universitario*, el proyecto propone la capacitación y asesoramiento continuos de sus integrantes, en especial de los alumnos, y el fortalecimiento en estos respecto de la importancia social de realizar, desde la universidad y sus avances investigativos, labor de extensión hacia la comunidad, de forma tal que esta sea parte del trayecto formativo de los futuros egresados. La posibilidad de transferencia de la experiencia realizada hacia otras cátedras y grupos de estudiantes universitarios amplía la labor formativa potencial del presente proyecto. En el campo de los estudios lingüísticos, esta cuestión forma parte del conjunto de principios implicados en el problema de la ética en la investigación ya referidos al comienzo de este trabajo.

En estrecha vinculación con la cuestión recién señalada, la planificación y desarrollo del proyecto plantea en su etapa inicial la realización de un seminario interno de discusión teórico-metodológica de carácter intensivo en torno a la problemática que se busca atender y a las prácticas de transferencia a ella vinculadas. Se realiza labor de asesoramiento y construcción participativa de herramientas lingüísticas con los miembros del proyecto a partir de una perspectiva interdisciplinar. La labor formativa y de asesoramiento a los integrantes del equipo, en particular a los alumnos participantes, continúa a lo largo de todo el desarrollo del proyecto; está a cargo del director y los integrantes docentes del grupo. Se encuentra prevista, además, una serie de instancias evaluativas:

- ❖ Evaluación periódica del desarrollo de los distintos encuentros. Contrastación de la validez de las estrategias utilizadas en relación con los objetivos propuestos para el

proyecto. Además de los miembros del equipo, se propicia la participación, en algunos de los encuentros, de autoridades y responsables del proyecto por parte de la comunidad educativa.

- ❖ Evaluación final de la experiencia de construcción de herramientas lingüísticas para el desempeño laboral con directivos, asesor pedagógico y docentes de la población estudiantil.
- ❖ Discusión interna y evaluación final del equipo respecto de la experiencia de construcción de herramientas lingüísticas para el desempeño laboral con la comunidad educativa de La Piedad.

Los temas desarrollados en las clases se distribuyen en una secuenciación ordenada de lo general a lo particular y de la modalidad oral hacia la escritura en torno a los siguientes temas, planteados como ejes de desarrollo:

- a) Competencia comunicativa
- b) Entrevista de trabajo
- c) Confección de curriculum

Se presentan y discuten a continuación actividades desarrolladas en relación con los ejes referidos.

4.1. Eje Competencia comunicativa

El objetivo de este eje es promover en los estudiantes habilidades lingüísticas que amplíen su competencia comunicativa en relación con prácticas orales y escritas que se dan con frecuencia en el dominio laboral. Como punto de partida, a fin de recuperar los conocimientos y percepciones que los alumnos tienen acerca de lo que implica la comunicación como proceso y dar cuenta de la complejidad de la competencia comunicativa como una puesta en práctica de diferentes conocimientos, estrategias y habilidades, nos proponemos, en primer lugar, problematizar el concepto de comunicación y, en segundo lugar, reflexionar acerca del uso de la lengua en diferentes situaciones y ante distintos destinatarios.

Para comenzar nos preguntamos qué entienden los estudiantes de escuelas con formación técnica respecto de la comunicación: ¿Comunicar es sinónimo de informar? ¿Para comunicarnos solo es necesario compartir la misma lengua? ¿Hablamos igual entre compañeros, con los docentes o en una entrevista laboral? Los estudiantes, como tales y como futuros profesionales, participan con mayor o menor éxito de diferentes contextos comunicativos y, a pesar de que

manifiestan tener dificultades para hacerlo, son capaces de adecuar sus estrategias según el interlocutor (Cantamutto y Arias, 2016). Sin embargo, resulta necesario dedicar esfuerzos en la formación de los estudiantes, para comprender cuáles son los aspectos a los que se debe atender para participar en diferentes situaciones comunicativas.

En segundo lugar, dado que el tema central es la competencia comunicativa, ahondamos en su significado e implicancias. Dell Hymes (1971) define este concepto como la habilidad para usar el lenguaje de modo apropiado en diferentes contextos. De este modo, se amplía la mirada y no se atiende únicamente a la competencia lingüística, sino que se incorporan otras dimensiones operativas en el uso de la lengua. Esta habilidad para un uso apropiado de la lengua es explicada por Hymes del siguiente modo:

(...) hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (1971: 278 en Cucatto, 2010: 189, traducción de la autora).

La competencia comunicativa refiere, entonces, a la capacidad de cada hablante para reconocer, apropiarse y utilizar adecuadamente aquellas convenciones históricas y socioculturales que determinan el uso del lenguaje en un contexto dado.

Otros autores presentan similares formas de entender este concepto, como, por ejemplo, Saville-Troike, quien sostiene que

la competencia comunicativa no solo implica conocer el código lingüístico sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes (...) incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas con diferentes estatus y papeles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer (...) todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado (1989, en Lomas García, 2014).

A continuación, presentamos la secuencia didáctica diseñada para trabajar con los estudiantes, así como las estrategias empleadas para lograr los objetivos propuestos.

Actividad n.º 1

Se presentan imágenes que representan distintas situaciones, géneros y prácticas cercanas a las vivencias de los alumnos (una evaluación escolar, un post de Instagram, solo por mencionar algunos) con la intención de que señalen qué implica comunicar en cada caso. Luego, se muestran algunos chistes/viñetas (véase Anexo) que refieren a malentendidos en la comunicación con el fin de que puedan advertir qué elemento produjo la “falla” comunicativa y cuáles son las competencias que necesitan los hablantes para que la interacción sea exitosa en distintos ámbitos. En este sentido, se plantean distintas situaciones comunicativas (comprar o atender en un comercio, ir a un hospital, hacer un trámite en una ventanilla, un pedido en una escuela) para pensar que las competencias necesarias para llegar a una comunicación exitosa varían según la situación.

Actividad n.º 2

A partir de la percepción de los alumnos sobre la interacción áulica, se promueve la reflexión acerca del grado de adecuación de sus mensajes a los contextos situacionales de los que participan: si se expresan del mismo modo con cualquier destinatario o si adaptan el lenguaje según los destinatarios, fundamentalmente en términos de formalidad/informalidad. Asimismo, se consulta a los alumnos si han vivido situaciones en las que, de acuerdo con su percepción, no se desempeñaron como la situación lo requería.

Luego del relato y reflexión sobre las experiencias personales, se invita a los estudiantes a situarse en el lugar de trabajo: qué tipo de interacciones pueden presentarse en el dominio laboral, con quiénes se puede interactuar (tipos de díadas implicadas: compañeros, jefes, clientes/usuarios en atención al público). Este tramo de la actividad se complementa con la lectura de chistes gráficos y videos (véase Anexo). Así, por ejemplo, se orienta el foco de atención hacia las entrevistas de trabajo y confección de *Curriculum vitae* a partir de los videos disparadores de las series televisivas *The middle* y *Los Simpson* sobre entrevistas de trabajo no exitosas, en las que queda en evidencia la falta de competencia comunicativa de los personajes. A partir de la proyección de este material audiovisual se pretende promover la reflexión sobre las situaciones planteadas, indagando respecto de lo que se espera de una persona en esa situación y en qué fallan los personajes, contemplando además el efecto humorístico.

Actividad n.º 3

Como actividad de cierre se plantea un juego de rol relacionado con el posible futuro laboral de los alumnos, en el que estos encarnen distintos roles en diversas situaciones. Se propone, por ejemplo, efectuar un pedido a algún superior, o bien que se posicionen como encargados de la atención al público en un comercio o institución. En cada una de estas instancias se promueve el análisis de la dinámica de los distintos fenómenos asociados a la cortesía implicados en la interacción (fórmulas de saludo, fórmulas de tratamiento, atenuación).⁵

En vinculación con lo anterior, una propuesta complementaria la constituye la inclusión de un test de hábitos sociales, a realizarse en forma oral y en conjunto con el grupo de alumnos, con el fin de conocer los fenómenos lingüísticos, paralingüísticos y actitudinales que estos asocian también a la (des)cortesía en distintos dominios de interacción.

4.2. Eje Entrevista laboral

El objetivo de este eje es introducir a los alumnos en las características específicas del evento comunicativo de la entrevista de trabajo, en sus aspectos tanto discursivos como sociales y culturales.

En este sentido, las habilidades que se propone promover son:

- 1) El reconocimiento de los roles involucrados en una entrevista de trabajo y su vinculación con las relaciones sociales más amplias;
- 2) la sistematización de las convenciones discursivas, sociales y culturales vinculadas con la construcción de estos roles;
- 3) La identificación de las distintas fases que hacen a este tipo específico de evento comunicativo;

⁵ En el conjunto de fenómenos ejercitados en tal sentido en la experiencia áulica destacan, por su carácter motivador en los alumnos, las fórmulas de tratamiento. Sobre el interés que presenta el abordaje de este y otros fenómenos relativos a la producción de discursos de (des)cortesía verbal en una perspectiva de transferencia didáctica dentro de distintos lineamientos sociolingüísticos de carácter sincrónico e histórico, véase Rigatuso (2005 y 2013). Respecto de cuestiones teóricas y empíricas del sistema de tratamientos en distintos marcos de la variedad bonaerense, de proyección en las prácticas promovidas, puede consultarse Rigatuso (2016, 2017).

- 4) En relación con las habilidades ya mencionadas, la posibilidad de la puesta en funcionamiento de una cortesía estratégica, puesta al servicio de construir y mantener relaciones sociales en la interacción, y reducir posibles tensiones;

En este marco, las estrategias didácticas elaboradas para el trabajo en el aula son diversas. En primer lugar, vinculado a actividades introductorias, se apela a la técnica del torbellino de ideas, orientada a conocer los saberes previos de los alumnos sobre el tema y comenzar una construcción colectiva y colaborativa de los conocimientos. En este punto, se trabaja con material audiovisual sobre la temática a modo de disparador. Otra de las modalidades de trabajo es una exposición dialogada y desestructurada, que permita la sistematización de los saberes construidos, en especial en torno a las distintas fases o etapas de la entrevista de trabajo. Finalmente, se utiliza la modalidad del juego de rol para poner en práctica los conocimientos y habilidades construidas.

De esta manera, las actividades diseñadas se han estructurado de la siguiente manera:

- 1) Presentación personal. Objetivo: introducir a los alumnos en la temática de la clase y consensuar las modalidades de trabajo.
- 2) Trabajo con materiales audiovisuales a modo de disparadores. Objetivo: desestructurar y orientar a los alumnos hacia el tema.
- 3) Torbellino de ideas y consulta a los alumnos respecto de experiencias previas para compartir entre todos. Objetivo: obtener un diagnóstico de los conceptos previos y percepciones del grupo.
- 4) Exposición dialogada. Breve descripción de los modelos de entrevistas personales y grupales y comentario de la secuencia usual: presentación individual, trabajo en grupo, test psicológico. Objetivo: sistematizar aspectos claves del evento comunicativo entrevista de trabajo.
- 5) Pequeña dramatización de una entrevista bajo la modalidad del juego de rol. Objetivo: reforzar los saberes abordados mediante un trabajo participativo.

En suma, se trata de promover la reflexión sobre la situación comunicativa específica de entrevista laboral, y comprender la importancia de cada una de las estrategias presentadas, para que puedan ser utilizadas como herramientas lingüísticas y habilidades que permitan al postulante transmitir a su interlocutor de la mejor manera las capacidades que posee para esa postulación de empleo.

4.3. Eje Curriculum Vitae

El objetivo de este eje es brindar a los alumnos una serie de estrategias y recursos específicos de producción para la elaboración de Curriculum Vitae (CV), ponderando su rol como género escrito vinculado a la competencia laboral y profesional. En ese marco, se pretende promover la concientización respecto de su carácter de carta de presentación, que, a modo de “herramienta de publicidad personal” (Díaz Pérez *et al.*, 2016, en Sobrido-Prieto y Talavera-Valverde, 2018: 157), permite la valoración de formación, competencias y experiencia del postulante por parte de empresas, instituciones, comercios o particulares (v. al respecto, Sobrido-Prieto y Talavera-Valverde, 2018: 157).

Cabe destacar en tal sentido, que, en el conjunto de problemas y carencias relativos a habilidades comunicativas necesarias para la futura inserción laboral de los alumnos, la confección de curriculum emergió como una cuestión central en los encuentros con autoridades y docentes de la comunidad educativa destinataria, quienes destacaron que los alumnos próximos a ingresar al mercado laboral no cuentan con las suficientes herramientas y los saberes específicos para la producción discursiva de este género textual.

En ese marco, las habilidades que se intentan promover proponen:

- ❖ Reflexión sobre la propia experiencia académica y laboral.
- ❖ Reconocimiento de las propias fortalezas y puntos débiles. Saber destacar las primeras y atenuar los segundos.
- ❖ Capacidad de síntesis.
- ❖ Redacción cuidada y atenta a la precisión, claridad y orden.
- ❖ Mirada crítica sobre las propias producciones escritas y las de los pares.

El dictado del eje Curriculum Vitae se plantea en torno a seis aspectos básicos:

- a) Definición y objetivos del *Curriculum Vitae*. Variantes léxicas de su denominación.⁶
- b) Elección del formato: tipos de *Curriculum Vitae*. Modelos de curriculum.
- c) Contenido
- d) Redacción
- e) Omisiones o errores frecuentes en la confección de curriculum (v. Alles, 2009).

La estrategia motivacional en la labor áulica tiene como punto de partida un juego de rol en el que se propone a los alumnos que asuman la perspectiva del empleador, con el propósito de que infieran y reflexionen respecto de qué información resulta pertinente y necesaria en el

⁶ Sobre este punto resulta de interés el libro de Martha Alicia Alles (2009).

diseño del curriculum como muestra de la imagen personal y la trayectoria del postulante, su formato y ordenamiento. Asimismo, a modo ilustrativo se trabaja con diversos recursos audiovisuales, chistes gráficos, y publicidades, entre otros materiales.

A partir del desarrollo de esta actividad, se intercambian opiniones y percepciones que permiten relevar en los estudiantes inseguridades y aspectos deficientes en la confección de esta herramienta laboral, y proponer soluciones y estrategias específicas.

En cuanto a la *elección del modelo de curriculum*, se busca orientar al alumno a través de una serie de preguntas que lo guíe hacia una decisión basada en las necesidades específicas de cada postulación: ¿Cuánta experiencia laboral tengo? ¿Es suficiente para completar una línea de tiempo? ¿El orden cronológico permite destacar mis aspectos positivos? ¿El orden temático permite destacar la continuidad? ¿Concuerda o se adapta al perfil de la empresa o del aviso?

En concordancia con los objetivos expuestos, respecto del *contenido* se solicita a los alumnos que consideren y propongan, a través de una lluvia de ideas, qué tipo de información resulta necesaria esté presente en el curriculum, para llegar así a una conclusión consensuada, que se confronta luego con la información teórica.

En este punto, además de hacer hincapié en aquellos datos que no pueden faltar en el curriculum, dada la población estudiantil destinataria, se focaliza especialmente en aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta por parte de personas con poca experiencia laboral. Así, por ejemplo, en el caso de alumnos próximos a egresar se recomienda que detallen su participación en proyectos escolares o barriales, los logros alcanzados y las habilidades desarrolladas en la escuela técnica; la práctica de deportes y organización de eventos relativos al mismo, y la asistencia a talleres o charlas orientadas a adolescentes.

Por último, las estrategias orientadas a la *redacción* del curriculum ponen el foco de atención en los errores más comunes que se detectan en su producción, relativos a la falta de claridad, la tendencia a la generalización y la carencia de orden, destacando, al mismo tiempo, la importancia de la presencia de tres características en el texto a presentar: claridad, precisión y síntesis.

Más allá de los lineamientos teóricos, como aplicación práctica se realiza con los estudiantes la lectura crítica de diferentes modelos de curriculum y se propone la confección del propio curriculum, siguiendo las pautas expuestas.

5. A modo de cierre

La realización del proyecto promueve la concientización y formación de los participantes universitarios acerca de las posibilidades de aplicación de conocimientos lingüísticos adquiridos en su formación como alumnos, y profundizados en el desarrollo del proyecto de extensión, al campo de la enseñanza de la lengua vinculada a prácticas profesionales específicas, y en general, a la solución de *problemas de índole lingüística* pero con *fuerte raigambre* y *proyección social*, en vinculación con la existencia de conflictos de interacción reales, experimentados, relevados y constatados en marcos diversos de la comunidad, y la ausencia de formación en tal sentido en los destinatarios.

En relación con ello, se busca ponderar la validez de la realización de una transferencia de la índole que se está efectuando, y el fortalecimiento del compromiso social del egresado universitario con la comunidad, así como la importancia de los lazos inherentemente establecidos entre avances de una investigación y la labor de docencia y extensión, a partir de la concepción de servicio proyectado a la propia comunidad objeto de la investigación.

En lo atinente a las comunidades educativas destinatarias, se procura detectar problemas comunicativos y generar propuestas de resolución que contribuyan a su mejoramiento, gestionando estrategias de concientización lingüística y ofreciendo herramientas para el desarrollo de *competencias comunicativas profesionales*.

6. Fuentes documentales

http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/lengua2/unidad_6_curriculum_vitae.html.

<http://parles.upf.edu/llocs/cr/casacd/cvcs1.htm>.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/como-hacer-un-curriculum-nid2025155/>.

http://www.otroscucos.net/2009_02_01_archive.html

<http://www.risasinmas.com/entrevista-de-trabajo-3/> .

<http://www10.ujaen.es/conocenos/centros/faccs/empleo/> .

<https://www.argentina.gob.ar/trabajo/preparate/>

<https://www.modelocurriculum.net/>

<http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2012/03/20/918472/que-datos-no-debes-incluir-cv.html>.

<http://jdarredondo.blogspot.com.ar/2012/05/la-ilegalidad-institucional-y-los.html>.
<http://controlalalengua.blogspot.com.ar/2013/12/aprende-que-es-la-polisemia-con-un.html>.
<http://www.cimientos.org/egresados/2017/05/11/por-que-no-me-vuelven-a-llamar-despues-de-la-entrevista/>.

Los Simpson - Temporada 3 - Episodio 12: "Me casé con Marge"

The Middle - Temporada 1 - Episodio 13

The Middle - Temporada 5 - Episodio 15

www.uncuyo.edu.ar/portalemprego/upload/como-hacer-un-cv.pdf

Episodio de *The Middle*: Whittingham, K. (Director) y Patel, V. (Escritor). (2010). *The Interview* [Programa de televisión]. Heisler, E. (Productor). *The Middle*. Burbank, California, EE.UU: Warner Brothers Burbank Studios.

Agencia Local de Promoción Económica y Empleo de Gijón. Simulador de Entrevistas. Gijón, España. URL: <http://orientacion.gijon.es/GijonOrienta/simulador0.asp>.

Esquivel, M. (2009). "Frente a Frente, para ganar". Diario *La Nación*, 17-6-2009. Buenos Aires, Argentina.

Esquivel, M. (2009). "Entrevista laboral: claves para ir bien preparado". Diario *La Nación*, 12-9-2009. Buenos Aires, Argentina.

Portal Mi Primer Trabajo de AFP INTEGRA. Simulador de Entrevistas. Perú. URL: <http://www.miprimerttrabajo.com.pe/wps/wcm/connect/websitempt/principal/buscando/simulador.html>

Serrano, Sabina (2013). *Consejos para actuar ante una dinámica de grupo*. URL: <http://www.mejorartucv.com/consejos-para-actuar-ante-una-dinamica-de-grupo/>.

7. Bibliografía

Alles, M. (2009), *Mi currículum*, Buenos Aires, Ediciones Granica.

Alles, M. (2012), *Diccionario de términos de Recursos Humanos*, Buenos Aires, Ediciones Granica.

Almeida, M. y Hernández Campoy, J. M. (2005), *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Comares.

Bravo, D. (2009), "Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción", en: Bravo, D.; Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 31-68.

- Cameron, D.; Frazer, E.; Harvey, M. B; Rampton, H. y Richardson, R. (1992), *Researching Language. Issues of Power and Method*, London, Routledge.
- Cantamutto, L. y Arias, M. A. (2016), “SMS en la enseñanza de la lengua: microcontenidos lingüísticos en contexto”, en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 34, n.º 64, pp. 51-178.
- Cucatto, M. (2010), “El lenguaje y la sociedad”, en: Cucatto, A. (comp.), *Introducción a los estudios del Lenguaje y la Comunicación*, La Plata, Prometeo Libros. EDULP, pp. 185-232.
- Dambrosio, A. (2016), “Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas didácticas en el nivel primario”. Tesis de Licenciatura, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Díaz Pérez, M.; Armas Peña, D.; Rodríguez Font, J. y Carrillo-Calvet, H. (2016), “Sistemas curriculares para la gestión de información y conocimiento institucional”, en: *Rev Gral Inf Doc*, vol. 26, n.º 1, pp. 11-24.
- Golluscio, L. A. (comp.) (2002), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Gazaway, A. (2004), *Basic Interview Guidelines - Ready Reference*, Oklahoma University Career Services, Stillwater, Oklahoma.
- Gabinete de Iniciativas Para el Empleo (GIPE) (2014), *Consejos para superar una entrevista de trabajo*, Universidad de Alicante Fundación General. Alicante, España.
- Gumperz, J. (1982a), *Discourse Strategies*, New York, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (ed.) (1982b), *Language and Social Identity*, New York, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001), “Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective”, en: Schiffrin, D.; Tannen, D. y Hamilton, H. E. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Malden, MA, Blackwell, pp. 215-228.
- Hernández Flores, N. (2003), “Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción”, en: Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del programa EDICE*, Estocolmo, Univ. de Estocolmo, pp. 186-197.
- Hymes, D. (1971), “Competence and Performance in Linguistic Theory”, en; Huxley, R. and Ingram, E. (eds.), *Acquisition of language: Models and Methods*, New York, Academic Press, pp. 3-23.
- Hymes, D. (1972), “On Communicative Competence”, en: Pride, J. B. y Holmes, A. (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

- Julián, G. (2015), *Interacción comunicativa en español bonaerense: manifestaciones y percepciones de la (des)cortesía en puestos de atención al público en instituciones*, Bahía Blanca, Depto. de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Labov, W. (1982), "Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor", en: *Language in Society*, vol. 11, n.º 2, pp. 165-201.
- Lomas García, C. (ed.) (2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Octaedro.
- Menegotto, A. (2014), "La variación y el cambio a lo largo de la vida. Una entrevista a William Labov y Gillian Sankoff", en: *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital*, año 3, n.º 5, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Moreno Fernández, F. (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Payrató, L. (2003), *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- Pilleux, M. (2001), "Competencia comunicativa y análisis del discurso", en: *Estudios filológicos*, n.º 36, pp. 143-152.
- Rigatuso, E. M. (2005), "Sociolingüística aplicada a Educación. Mirada desde el estudio de una variedad". Conferencia plenaria, *II Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación y su relación con la enseñanza*, Viedma, Universidad Nacional del Comahue.
- Rigatuso, E. M. (2013), "Sociolingüística, Dialectología y educación; de docencia, investigación y extensión", *Mesa plenaria: "Dialectología y sociolingüística: entre decisiones curriculares y contenidos escolares"*. *II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rigatuso, E. M. (2016), "Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 1: extensiones metafóricas de términos de parentesco filiales", en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LXXIX, n.º 329-330, pp. 87-150.
- Rigatuso, E. M. (2017), "Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores", en: *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LXXIX, n.º 331-332, pp. 309-366.
- Saville-Troike, M. (1989), *The Ethnography of Communication*, Oxford, Blackwell.

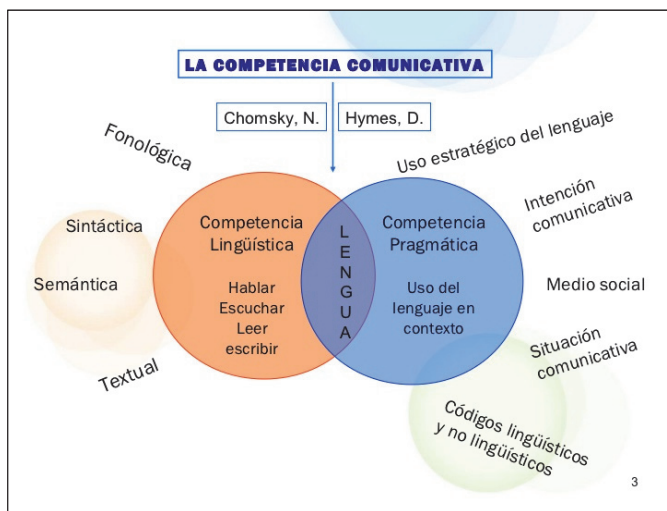
Sobrido-Prieto, M. y Talavera-Valverde, M. Á. (2018), “Nuevos modelos de currículum vitae en la era digital”, en: *Index de Enfermería/tercer trimestre*, vol. 27, n.º 3, pp. 156-160.

Trudgill, P. (1984), *Applied Sociolinguistics*, London, Academic Press.

Viramonte de Ávalos, M. (1997), *Lengua, Ciencias, Escuela y Sociedad. Para una educación lingüística integral*, Buenos Aires, Colihue.

Wolfram, W. (1993), “Ethical Considerations in Language Awareness Programs”, en: *Issues in Applied Linguistics*, nº 4, pp. 225-255.

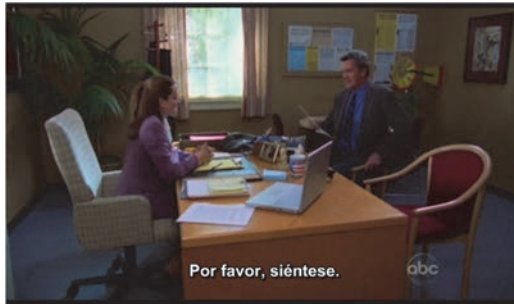
Apéndice gráfico



http://es.slideshare.net/mares_lili/la-competencia-comunicativa.



Los Simpson - Temporada 3 - Episodio 12: "Me casé con Marge"



The Middle - Temporada 1 - Episodio 13



The Middle - Temporada 5 - Episodio 15



<http://www.cimientos.org/egresados/2017/05/11/por-que-no-me-vuelven-a-llamar-despues-de-la-entrevista/>.



[http://www.risasinmas.com/entrevista-de-trabajo-3/.](http://www.risasinmas.com/entrevista-de-trabajo-3/)



<http://jdarredondo.blogspot.com.ar/2012/05/la-ilegalidad-institucional-y-los.html>.

http://www.otroscucos.net/2009_02_01_archive.html.

Fuente: Julián (2015)





<http://controlalalengua.blogspot.com.ar/2013/12/aprende-que-es-la-polisemia-con-un.html>.



<http://sarahseeandersen.tumblr.com>.

Voces de emancipación

Pilmayquen Villanueva¹

Esta propuesta pretende poner en valor, las experiencias y saberes de los pueblos originarios, por eso hemos llamado a este ciclo Voces de Emancipación, voces que queremos enunciar y sobre todo oír para conocer algo más sobre nuestras raíces culturales.

Nos referimos a los pueblos originarios quienes han sido históricamente marginados, han soportado y aún soportan genocidios y etnocidios, reduciéndolos, los poderes hegemónicos, a estados de peligrosa vulnerabilidad en su amplia mayoría.

Pero los pueblos están, resisten, ofreciendo a la sociedad total un ejemplo de fortaleza y compromiso.

Comunicar sus expresiones es emancipatorio.

Hablamos de emancipación porque cada vez que un pueblo reflexiona sobre sí mismo, cobra en fortalecimiento, se dignifica, se libera. Un pueblo que se libera emancipa al todo

Coincidimos con este pensamiento y proponemos entonces este lugar participativo de reflexión y transmisión identitaria.

Nos interesa abrir este espacio de comunicación sobre la historia viva del hacer y quehacer de las comunidades y organizaciones indígenas de nuestro país y de Latinoamérica.

Esto explica el título del micro que se emite por AM 1240 radio Universidad, como parte de la programación correspondiente a sobrehumanos, del Departamento de Humanidades, la clave del mismo está en transmitir las experiencias y los saberes acumulados ancestral y tradicionalmente.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: pilmayquenvillanueva@gmail.com.

Este micro está realizado íntegramente por alumnas de la carrera de Historia y cuenta con el asesoramiento de la Dra. María Mercedes González Coll.

En este momento participan las alumnas Buono Pazos, Daiana; Arango, Maite; Brendel, Teresa; Lirio Rivoir, Martina; Zambrano, Camila y Pilmayquén Villanueva

Pensar la radio como espacios de divulgación. (poner debate problema de la divulgación)

En materia de radiodifusión, la Argentina es desde 1920 uno de los terceros países del mundo en realizar emisiones regulares. La radio se ha convertido en uno de los elementos característicos de nuestra cultura, pero también así en uno de los espacios que no solo tiene como fin informar sino también proyectarse a través de las audiencias.

Si bien es cierto que la misma ha sido pensada no solo como recurso tecnológico y comunicacional, debemos ser sinceros que constituye un importante medio de apoyo para ofrecer espacios de creación y divulgación de contenidos académicos, educativos y culturales a las audiencias.

En la actualidad, los espacios de divulgación de los contenidos académicos a la población ha sido uno de los grandes debates en cuanto a la tarea de la Universidad y el carácter de sus intelectuales y el impacto de dichos conocimientos en la sociedad. Pensar la actividades de producción de conocimiento y su posterior “llegada” a sus protagonistas, nos ha sumido en la gran tarea de pensar como frente a dichas problemáticas, encontrar nuevas maneras de divulgación que no circulen solamente en los círculos académicos.

De esta forma, la radio se convierte en uno de los elementos primordiales de esta tarea, y sobre todo de los alcances de dichos debates para la construcción de nuevos conocimientos que involucran no solo a sus actores activos sino también a aquella audiencia que se convierte en reproductora de un mensaje que deja de estar aislado para ser interpelado por la potencia de acción de quien escucha.

Así y frente al clima que viven nuestros pueblos originarios, en especial frente a los grandes estereotipos que se mantienen, es que hemos pensado cómo deconstruir los mismos, ampliando los debates y tratando en la medida de lo posible que incorporé a todos los actores de la sociedad.

Radio Universidad- Sobre Humanos: un espacio para la divulgación, pero también para la acción

En el año 2012, gracias a la nueva frecuencia de amplitud modulada comenzó a funcionar en la ciudad de Bahía Blanca: Radio Universidad por AM 1240. En este marco, para el año 2013, la Dirección del Departamento de Humanidades, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria, presentó un proyecto para la participación de la grilla semanal de la radio.

La misma fue llevada a cabo desde la convocatoria abierta por Radio Universidad, donde proponía “reflej(ar) el interés por gestar nuevas agendas de temas, revalorizar voces y enfoques alternativos”² A partir de esto, desde el Departamento de Humanidades se dio inicio al Proyecto de Extensión Ciclo Radial Sobre...Humanos, que a mediados de ese mismo año se emitía por primera vez, con el objetivo de “compartir con los oyentes las numerosas actividades desarrolladas por una unidad académica que reúne un importante grupo de trabajo compuesto por alumnos, docentes, investigadores, graduados y no docentes comprometidos con la docencia, investigación y extensión.”³, con la creación de Sobrehumanos y su convocatoria para participar, un grupo de alumnas presentó la propuesta a los responsables del programa radial. Dado que el programa sale una vez a la semana, con una duración de una hora. La producción de Sobrehumanos, nos propuso armar un micro radial que tuviera una continuidad, pero también una estética propia. Y a su vez, nos permitirá que dicho espacio no se definiera por los recursos que emplea sino por su duración. De esta manera, podríamos jugar con un amplio espectro de formatos radiofónicos en función de la agenda que manejamos.

Por tanto, se conformó el ciclo Voces de Emancipación, que se conformó en un inicio como un grupo de alumnas que participamos dentro del Seminario de Posgrado y extracurricular: “El juego y las artes como herramienta de aprendizaje en comunidades Mapuche”, que se desarrollaba en esos momentos en el Departamento de Humanidades de la UNS, curso a cargo de la doctora María Mercedes González Coll. Pretendíamos construir lugares de encuentro a través del tratamiento de diversos temas, mediante entrevistas, música y canciones, relatos y cuentos, libros, leyes y derechos adquiridos, saberes, entre otros. Considerando y partiendo de que es importante conocer primero para dar a conocer después, persiguiendo siempre el ideal de la participación, tratando siempre de permitir desde aquí toda el acompañamiento posible

² TEDESCO, Marcelo, “Para pensar las radios universitarias” disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-286841-2015-11-25.html>.

³ <http://www.humanidades.uns.edu.ar/extension/extension-radio-humanidades>.

de y a las comunidades. Por ello, a partir de los temas tratados, la bibliografía y las propias experiencias de vida, hemos sentido la necesidad de profundizar sobre estos temas, no solo para con nosotros dentro de la universidad sino con la sociedad misma, y sobre todo con los propios actores de este mundo tan complejo y a menudo desconocido.

El ciclo de micros que tenía por objetivo:

- ❖ Poner en valor, las experiencias y saberes de los pueblos originarios.
- ❖ enunciar y sobre todo oír para conocer algo más sobre nuestras raíces culturales.
- ❖ Informar sobre los casos estudiados de genocidios y etnocidios
- ❖ Dar a conocer no solo los debates académicos en cuanto a la mal llamada “cuestión indígena” sino también las agendas de dichos actores.
- ❖ Informar sobre la realidad de las diferentes comunidades a lo largo del país y las condiciones del funcionamiento del marco legal.
- ❖ Proponemos un espacio participativo de reflexión y transmisión identitaria.
- ❖ Transmitir las experiencias y los saberes acumulados ancestral y tradicionalmente.

Si bien no pretendíamos ni buscábamos expresar los saberes de los otros, ni mucho menos tomar las voces de su cultura, creímos que debíamos propiciar diálogos para poder debatir y conocer, quiénes son, cómo están, informar sobre sus vivencia y problemas y desde dónde y cómo construyen su identidad, y sobre todo que el Micro podía ser centro de reunión, de charla, para conversar con cada uno de los representantes de las culturas originarias a quienes invitamos a formar parte del mismo.

Micro Radial: Un programa en otro programa

Desde la teoría radiofónica descrita por Toledo, Daniel (2014) se define en grandes rasgos a un mico como un formato radiofónico que se caracteriza principalmente por la brevedad, resumen y síntesis en el tratamiento de un tema específico. Por lo general, un micro no se define por los recursos que emplea sino por su duración que data entre 2 y 5 minutos.

La duración, según el autor, es el rasgo que caracteriza a estas piezas sonoras ya que permite identificarlo rápidamente de un programa convencional. En este sentido, demuestra que para que cumpla la función de micro, su extensión debe ser reducida y por tanto su duración debe estar entre estos minutos. Esta temporalidad, independencia y unidad autónoma abre otro rasgo determinante de los microprogramas: la capacidad para que puedan insertarse en programas u otros espacios que forman parte de la grilla de contenidos de una emisora de radio.

Para el caso de Voces de Emancipación, la duración del micro nos vio en la disyuntiva de tener que tratar diferentes temas con una duración muy corta de tiempo. Lo cual, hacía que la tarea de producción debiera ser muy precisa y específica en cuanto a qué diríamos, cómo y con qué propósito. Esto nos llevó a tener que reflexionar en que la entidad de los micros está en su ventaja de que nos proponía la oportunidad de transitar por varios estilos radiales ya sea con un carácter informativo, de micro reportajes o mininovelas, que nos daban la amplitud de poder brindar mayor información en poco tiempo y en especial, atendiendo a que nuestro micro tenía la particularidad de tener un oyente que ya se encontraba escuchando un programa dentro de otro programa.

Por tanto, su brevedad, resumen y síntesis en el tratamiento de un tema específico, debe poder demostrar como plantea Toledo “como unidades autónomas (independientes) que abordan diferentes contenidos y géneros (informativo-opinión/interpretación-recreativo, etc.)” Frente a esto y ante la complejidad de la gran variedad temática, de enfoques y estructuras que posee la mal llamada “problemática indígena”, es que nos vimos en la necesidad de estudiar, estructurar y jerarquizar cada uno de nuestros ciclos radiales.

Para ello, siguiendo a Toledo es que organizamos los mismos siguiendo la caracterización básica que propone desde su teoría radiofónica en cuanto a un micro radial, que buscaba que el mismo se caracterizará por tener:

- 1) Introducción/entrada: institucional; el título del micro; un efecto; una dramatización; una locución tipo institucional; un testimonio o lo que el hecho creativo determine.
- 2) Desarrollo: planteo directo del contenido: por la brevedad y extrema concisión se sugiere abordar sólo una idea, concepto o subtema.
- 3) Cierre: Los cierres institucionales o de forma son necesarios para reforzar la idea central, resumir o refrescar sobre el contenido e informar la organización, institución; grupo o autor del micro, o slogan (si es necesario) de ese espacio.

Según esta dinámica propuesta, Voces de Emancipación debía proponer un tema específico que debía presentarse, problematizarse y solucionarse en el mismo espacio, ya que dado a la continuidad del micro que saldría una vez al mes, era contraproducente presentar temas que dejarán franjas de tiempo de un mes entre micro y micro. Debido a esto, se conformó un cronograma que conformará cada uno de los temas a problematizar pero que aún siendo una unidad autónoma cada uno de ellos, debía guardar una relación de coherencia con cada uno de los otros temas. No olvidemos que como plantea el autor de cabecera que tomamos, los microprogramas pueden producirse por única vez como unidades aisladas que trata un tema específico; pero por lo general estos formatos breves suelen concebirse dentro de una

estrategia comunicacional que abarca temáticas interrelacionadas, constituyéndose en un ciclo de piezas sonoras que integran una serie de micros-programas y que por tanto debían responder a series que se caracterizan por tratar un tema en concreto, dosificado en varias subunidades que abordará una idea, concepto, o contenido específico, pero unido por un tema central.

Así para el primer año, decidimos comenzar con “Legislación y Problemática de Tierras” como tema central y cada una de las leyes y normativas como subunidades de dicho tema. Para ello, el cronograma anteriormente mencionado, fue de suma importancia ya que nos permitió ser conscientes del tiempo con el que contábamos para la producción del micro y las subunidades que debíamos presentar. Es decir, que contábamos con un año para trabajar un tema central y (contando la disponibilidad de tiempo de la universidad, Radio Uns y los participantes del ciclo) 8 subunidades, que en el caso del año 2014 quedó expresada en:

Legislación y Problemática de Tierras.
Programa 1: La ONU y la OIT: legislación internacional.
Programa 2: CONVENIO 107 y CONVENIO 169
Programa 3: Artículo 75 inc.17 de la Constitución Nacional.
Programa 4: Ley 23302
Programa 5: Ley 26160
Programa 6: Ley 26206
Programa 7: Estudio de caso: Prov. de Neuquén art.53 de la Constitución Provincial
Programa 8: ¿Qué pensamos sobre la ley?: Realidad de la aplicabilidad.

En función a esto, y teniendo en cuenta que este formato radiofónico sería el utilizado, y que se desprende de un programa particular y en consideración que merece la construcción de una síntesis y el tratamiento de una idea de mayor especificidad, su brevedad y tratamiento conciso de los temas nos llevó a reflexionar en cuanto a la comprensibilidad de los mensajes y por tanto era preciso elaborar guiones que posibilitan integrar todas las subunidades en un tema central y sobre todo el tratamiento estético y creativo, para conseguir un formato que pueda escucharse y sea agradable al oyente.

Pensar el Micro: Debates en cuanto la audiencia.

López Vigil, José Ignacio (1997) escribía:

En la radio de antes, las cosas eran más sencillas. El locutor era locutor. La libretista hacía los libretos. El técnico movía los botones. Cada quien se ocupaba de lo suyo y el director, desde su sillón gerencial, supervisaba el conjunto de la producción. Pero los tiempos cambiaron. El número de emisoras aumentó y aumentó, saturando el dial latinoamericano. La excesiva competencia mermó los ingresos de cada radio, lo que provocó una reducción del personal y una creciente mediocridad de los programas. Aumentó el número de emisoras, pero no de concesionarios, porque los grupos económicos, conscientes de la importancia de los medios de comunicación para el control político, se dedicaron a acaparar frecuencias y pautas publicitarias. Monopolio de pocos, escasez de muchos. También cambió la tecnología. Imágenes, textos y sonidos, se tradujeron en unos y ceros. Con la convergencia digital y a través de ese duende que siempre nos acompaña y que llamamos celular, recibimos y enviamos datos sobre todos los soportes. Todo se ha vuelto multimedial. Y nosotros, radialistas, ¿continuaremos compartimentados como antes? (5).

A la hora de conformar el ciclo Voces de Emancipación, y teniendo en cuenta la realidad del formato de Micro, nos vimos en la dura tarea de pensar los temas y la estética del mismo. De esta forma, como plantea López Vigil, era necesario encontrar preguntas en cuanto a la realidad propia del formato con el contábamos, pero también a la realidad y el contexto en el que se encuentra la radio hoy.

Radio Universidad tiene la particularidad de ser una AM, esto quiere decir que ante la pregunta de: “¿Quién es la audiencia de Radio Uns?” posiblemente respondamos bajos los estereotipos de personas adultas, de la zona o relacionadas al ambiente universitario, es decir un público pequeño y segmentado. Estas primeras impresiones que para esta altura parecen algo sumamente superado es uno de los grandes debates que no sólo tiene Voces de Emancipación sino también SobreHumanos como programa del departamento, ya que es la necesidad del oyente la que hace que los diferentes programas mantengan una impronta discursiva característica.

De esta forma, reflexionar en cuanto a las características de nuestros oyentes y sobre todo la particularidad del micro debían estar en consonancia con la realidad y el verdadero objetivo que tenía el micro que era poner en valor las voces de aquellos que habían estado en silencio.

Esta tarea de pensar dicho micro con estos objetivos, nos envolvió en la encrucijada de que todas las decisiones tomadas en cuanto al mismo debían responder y justificar el espíritu de

Voces de Emancipación, con el ideal de que el mensaje que estábamos transmitiendo desde el discurso no se viera contrariado en cuanto a la estética que identificaba al micro.

Por ello, las elecciones de los temas a tratar, la música que pasaremos, el vocabulario con el cual transmitiremos el mensaje, la duración del micro, se volvieron en elementos importantes de la tarea de producción y postproducción. Un claro ejemplo de estas decisiones, sería la elección de la música de entrada y cierre del micro, que debía reunir una serie de condiciones para que el mensaje de respeto que queríamos brindar a las diversas comunidades, movimientos y asociaciones de pueblos originarios que pudieran estar escuchándonos, no fuera malinterpretado. Para ello, debíamos implementar una serie de criterios no sólo ahora en cuanto al espíritu de nuestro programa, sino también en cuanto a que debería existir una coherencia que sustentará toda la estructura de pre y posproducción del micro radial.

Si el espíritu del micro buscaba poner en valor todas las voces y sobre todo el respeto a la diversidad, los elementos discursivos, musicales y sobre todo estéticos debían ser prolijamente elegidos para que no se malinterpretaran dichas acciones, por tanto, debemos ser conscientes de los universos culturales de cada una de las culturas americanas y la realidad en la que se encuentran. De esta manera, volviendo al ejemplo de la música, debíamos encontrar soportes musicales que nos permitieran por un lado ser propios de América y por otro, que sean lo suficientemente ágiles y agradables para este oyente apurado que escucha un programa dentro de otro programa.

En muchos casos, la pregunta en cuanto al oyente y su respuesta, es la que hace que la divulgación de los contenidos a tratar en cada una de las subunidades quede resumido al espacio de atención de ese oyente y sobre todo al para qué de dicho mensaje. Por tanto, debíamos llamar la atención de este oyente para que no cambie de dial (en especial si tenemos en cuenta que los formatos AM no se encuentran en los nuevos dispositivos móviles) y sobre todo debíamos utilizar un lenguaje que fuera lo suficientemente sencillo y poco técnico para que pudiera ser sumamente comprensible. Así, para el año 2015 cuando el tema central fue el debate entre COSMOVISIÓN-COSMOLOGÍA-COSMOGONÍA, debimos sintetizar y simplificar cada uno de estos debates para que pueda ser desarrollado en un espacio de 10 minutos⁴ y buscando la tonalidad dentro de las voces para que la transmisión del mismo busque la atención, emotividad y la seriedad que requería el tema, evitando la monotonía de la voz y por tanto la dispersión del oyente.

⁴ En el año 2015, debido a la dificultad que encontrábamos para armar los micros de 5-8 minutos, solicitamos a SobreHumanos, si nos podían conceder más tiempo al aire. Así logramos tener, micros con una duración de 10-12 minutos, que nos permitió pasar temas musicales y entrevistas.

En estas líneas, Haye, Ricardo M. (2006) proponía que:

La radio debe conformarse en un medio de carácter multisensorial. La estimulación acústica está en condiciones de facilitárselo, mediante sus amplias facultades evocadoras y creadoras. La enorme competencia de las imágenes sonoras tiene la capacidad de poner en marcha procesos cinestésicos, consistentes en la unión de dos imágenes que pertenecen a diferentes mundos sensoriales. Se trata de una experiencia en la que la estimulación de un sentido provoca una percepción que, de ordinario, sería producida cuando se estimulase otro sentido; como cuando un ruido atronador se percibe como una luz cegadora o cuando se alude a un “rojo estrepitoso”, conjugando en la misma expresión un sustantivo de resonancia visual y un adjetivo que remite a lo auditivo. Una producción expresiva respetará el principio de visibilidad y hará los mayores esfuerzos por “mostrar” sujetos y objetos a la imaginación del oyente. El soporte sonoro necesita asumir el desafío de trasladar a las yemas del oyente las sensaciones táctiles del personaje, que recorre minuciosamente la suave geografía de una muchacha de piel sedosa (5).

Por ello, preguntarnos en cuanto a nuestra audiencia, nos brindó la capacidad de organizar y jerarquizar no sólo los discursos sino también profundizar en cuanto a la enorme tarea sobre la divulgación de conocimientos que tiene la universidad y sobre todo a la complejidad que remite poder sintetizar y simplificar grandes debates a públicos cada vez más grandes pero con pocas nociones del vocabulario académico y la complejidad del trabajo que merece si el objetivo de dichas tareas está en deconstruir grandes mensajes hegemónicos.

Reflexiones finales

La radio fue uno de los primeros medios de comunicación con mayor poder de extensión y con la enorme tarea de generar canales de importantes para la difusión de información, y opinión académica.

Si bien es cierto que los debates en cuanto a la divulgación académica y sobre todo a la tarea de la universidad y la extensión universitaria son complejos, debido a la tarea de definir qué objetivos y su metodología, debemos destacar que en estos nuevos espacios la radio se convierte en una verdadera herramienta de democratización, ya que logra llevar un mismo mensaje a un espectro más grande en poco tiempo.

Frente a esto consideramos, que más allá de las particularidades que posee Radio Universidad de escucharse bajo el estigma de una AM, creemos que la amplitud que maneja, nos

permite poder llegar a más espacios, que tal vez como futuros investigadores y docentes no podríamos hacer, al menos con la ventaja de que bajo el mismo canal comunicacional se escuche en la ciudad y la zona, en un mismo tiempo y espacio. Por tanto, el valor de democratización del saber nos invita, en estos nuevos espacios, a hacer de pequeños tiempos de aire una verdadera visibilización de nuevos proyectos pero también de la tarea más grandes que tiene la universidad que es llegar a la sociedad.

Bibliografía

- Haye, R. M. (2006), *Sobre Radio y Estética. Una Mirada desde la Filosofía del Arte*, disponible en línea en: <http://148.215.4.208/rev23/pdf/haye.PDF>, inactiva en 05.2006, consultado el 26 de octubre de 2017.
- Toledo, D. (2014), Curso Realización Integral de Radio. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, disponible en: <http://radiodatos.blogspot.com.ar/2014/05/formatos-breves-micros-y-capsulas.html>, consultado el 26 de octubre 2017
- López Vigil, J. I. (1997), “Manual urgente para radialistas apasionados”. *Quito, Amarc*, vol. 550.

Buscando a Don Quijote: de la universidad a la escuela

Verónica Marcela Zalba¹

Objetivos

La presente propuesta tiene como objetivos, en primer lugar, replantearnos la práctica docente en la enseñanza del profesorado de la carrera de Letras; y en segundo lugar, generar un vínculo más profundo con los alumnos que están estrechamente relacionados con la tarea docente del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca y la zona. Como en trabajos anteriores, surge en respuesta a las inquietudes planteadas durante las distintas comisiones de cursado, particularmente la de 2015 y 2016 en la materia Literatura Española II, donde cumpla mi cargo asistente y cuya profesora titular es la Dra. Alicia E. Ramadori. Desde el área de trabajos prácticos hemos intentado responder a las diferentes demandas de los grupos de alumnos con la confección de un Documento de apoyo, en este caso sobre la unidad de narrativa española, especialmente dedicado a la inmortal obra de Cervantes al cumplirse un nuevo aniversario de su creación. La confección del mismo intenta satisfacer el requerimiento del alumnado, es decir, ser una herramienta útil para el estudiante que cursa cuarto año de la carrera, en cuanto se le ofrece un instrumento flexible y completo que le posibilite preparar múltiples actividades para sus propias clases, adaptándolas a la heterogeneidad de los grupos adolescentes. De esta manera, se busca lograr la transferencia eficaz de ese conocimiento adquirido durante el cursado en la Universidad a la escuela secundaria, a la vez que resolver cuestiones como la

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: vmzalba@uns.edu.ar.

posibilidad de trabajar efectivamente el Quijote con los chicos de hoy y analizar de manera conjunta formas novedosas de abordaje del mismo, en un marco de reflexión permanente entre pares e investigadores.

Propuesta metodológica y desafíos.

En una primera instancia, se habló con los alumnos de la cátedra que estaban cursando el cuarto año del profesorado y coincidían, muchos con el momento de sus primeras experiencias con las prácticas (observaciones, elaboración de planificaciones, debates sobre el currículum, abordaje de las lecturas, entre otras). Algunos expresaron su asombro por la enorme cantidad de textos de Literatura Española II presentes en los programas escolares, ya que los planes de la última reforma no se limitan a la Literatura Argentina o Latinoamericana. Dentro del variado corpus de lecturas propuestas para los últimos tres años de secundaria, además de poesía y teatro aparece la obra magistral de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Lo que más movilizaba a los futuros docentes era el hecho de tener que confrontar su *propia experiencia lectora*, desde el lugar de adultos y futuros profesionales, con la que ellos imaginaban serían las reacciones de los adolescentes a su cargo. Como advierte Gustavo Bombini:

La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar. Leer literatura es parte de un legado cultural que la escuela transmite y garantiza, y ese es el sentido de la intervención docente (...) (Bombini, 2006: 69).

Pero, ¿Cómo enfrentar al grupo adolescente? ¿Es necesario que el futuro profesional le haga sentir a sus propios alumnos *que lo sabe todo* o que transita un período similar de aprendizaje en la enseñanza? ¿Qué implica para ellos el término *saber*? Nos gusta emplear para ello la definición de Anahí Mastache. Ella diferencia términos como “saber” del de “sabiduría”, y en relación a conceptos freudianos, lo explica como aquello que nos mueve y nos impulsa a resolver interrogantes, a buscar información, pero no de la manera acumulativa tradicional en que se pensaba la adquisición conocimiento sino que “En los orígenes del saber se vinculan el deseo, el objeto, el lugar de la madre, el placer, la frustración, el dolor” (Mastache, 2012: 46).

El deseo y la frustración son términos muy utilizados por los practicantes, sobre todo cuando la realidad no refleja los resultados esperados. Es fundamental para el docente del profesorado calmar la ansiedad, brindarles seguridad y hacerlos sentir la posibilidad de continua mejora con el paso del tiempo.

Con respecto a cómo encarar una clase sobre *Quijote*, aparecieron múltiples interrogantes sin solución aparente que debieron ser enfrentados desde el inicio.

Primero, una incógnita que ellos mismo trataron de resolver sobre sí mismos era qué tipo de profesor querían ser, desterrando los fantasmas que obstaculizan el rol, al sentirnos encajados por la mirada del otro. Cuántos lo hacían por verdadera vocación o como alternativa frente a la poca salida laboral. ¿Qué significa para cada uno ser “la-de-lengua” o “el-de-literatura”?² Segundo, la selección de una lectura/obra para abordar el problema. En el caso del *Quijote* en particular, la tarea parece extraordinaria, las dificultades demasiadas y las posibilidades de solución imposibles a criterio de muchos. ¿Cómo trabajar un texto tan extenso? ¿Cómo superar la barrera del lenguaje y el vocabulario “viejo, pasado de moda e incomprensible” para un adolescente? ¿Cuál es la finalidad de plantear esta propuesta literaria de lectura y no otra? ¿Hay espacios para una obra clásica hoy? Estas y muchas otras cuestiones se discutían de manera asidua en la cátedra, desde dónde se decidió abordar el problema buscando nuevas alternativas. Se les propuso a los interesados realizar clases especiales y realizar debates. Para ello, se preparó un conjunto de trabajos prácticos que permitieron el abordaje de las distintas cosmovisiones del currículum y los contenidos sugeridos por el Ministerio de Educación, la observación de modelos de planificaciones reales, actuales y la lectura de un *Cuadernillo o documento de apoyo*.

Este último material ofrecido por la cátedra, está dividido en diferentes secciones:

- ❖ *Bibliográfica*: con artículos de interés, capítulos de libros, links de páginas virtuales, etc. Apuntan a distintos aspectos de la obra analizada y amplían aspectos de interés para que el futuro docente prepare una clase. Tal es el caso de trabajos como los de Gustavo Bombini, uno de nuestros grandes especialistas en didáctica de Lengua y Literatura (quien explica cómo llevar *Don Quijote* al aula), ensayos sobre la obra, estudios sociológicos y de costumbres sobre la época del autor, sobre magia y hechicería, etc. Dicho material aparece citado en el índice al final del documento.

² Como describe Bombini, es una “identidad fuertemente estigmatizada, cargada de significados negativos, asociados a una enseñanza gramática inútil, a la memorización de un paradigma verbal que incluía un vosotros inexplicable, a un camino sin retorno hacia el aburrimiento en la clase de literatura (...)” (Bombini, 2006: 118).

- ❖ *Literaria*: una pequeña antología de cuentos, canciones, poemas, sobre *Don Quijote* realizados por autores consagrados (Borges, Galeano, Denevi, Serrat, etc.).
- ❖ *Fílmica*: una selección de películas y videos.

El objetivo de dicho material, no es “resolverlo todo” pero si generar confianza en los futuros docentes que enfrentas desafíos que los desconciertan. Eso también debe quedar claro ya que es imposible planificarlo todo, anticipar cada uno de los inconvenientes y salir airoso. Nosotros, como profesores universitarios debemos darles tranquilidad y ayudarlos a enfrentar lo desconocido frente al “shock” que significa para ellos el cambio de rol: ahora son los que deben tener el control frente a escenarios cambiantes y demandantes de respuestas. (Alliaud, 2009: 126)

Debate

Las clases prácticas resultaron muy provechosas. Los alumnos del profesorado trabajaron primero con la obra de Cervantes en de las clases teóricas, dentro del plan de cursado de la materia. En las clases de trabajos prácticos, aquellos que participaron (un 60% que estaban haciendo las prácticas docentes) pudieron abordar las actividades propuestas sin inconvenientes y con gran entusiasmo. Primero, los futuros profesionales leyeron por grupo las consignas y repasamos entre todos, las tres cosmovisiones, dentro de los contenidos curriculares del Ministerio (literatura en 4°, 5° y 6° año de nivel secundario superior) de los que se les adjunto copias para releer y comentar.

- ❖ 4° AÑO: Lectura de textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos donde predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas.
- ❖ 5° AÑO: Lectura de textos literarios donde predominen las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas.
- ❖ 6° AÑO: Lectura de textos literarios latinoamericanos, españoles y argentinos donde predominen las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.

Para su sorpresa, la obra de Cervantes podía ser abordada en cualquiera de las tres, pero con diferente grado de dificultad en cada una. El segundo paso, fue leer modelos distintos de planificación, tanto de escuelas privadas como públicas, poniendo el acento en que efectivamente fueran propuestas que se llevaron adelante por colegas en distintas instituciones de Bahía Blanca. Además, a esto se sumaron planificaciones cuyas clases les había tocado preparar en la práctica docente que estaban abordando ese mes. Como explica Bombini, deben

recontextualizar esos saberes para un nuevo propósito y dirigirse a jóvenes que no son ni colegas ni pares de estudio “además eso que el alumno de letras, ahora practicante, aprendió a lo largo de su carrera, se reorganiza, se presenta de otro modo, según una lógica curricular de la escuela media, que no es la misma que la del ámbito universitario” (Bombini, 2006: 92)

Se les presentó un trabajo práctico con un cuestionario a modo de reflexión sobre la mejor forma de abordar la obra y que se convirtiera en nuestra guía durante el debate teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- ❖ ¿En qué año o a qué edades le parecía mejor dar la obra de Cervantes? ¿Desde qué cosmovisión?
- ❖ ¿En qué trimestre y por qué?
- ❖ ¿Qué actividades les plantearían a los alumnos?
- ❖ ¿Qué selección harían del *Quijote*? ¿Por capítulos, fragmentos, tomo, etc.?
- ❖ ¿Cómo lo evaluarían?

Para resolverlas, se les dio tiempo suficiente, podían trabajar en forma individual o grupal.

Por ello fue fundamental tener en cuenta los conceptos de apropiación **participativa** y **participación guiada**.³ Allí es donde el alumno del profesorado, en interacción con sus pares y docentes desarrolla habilidades de pensamiento como estrategias cognitivas. Se va apropiando de esos instrumentos para hacer en el futuro un uso personal de ellos. A mayor participación e interacción, mayor dominio, mayores posibilidades de adaptaciones y ajustes dentro de diferentes procesos socioculturales.

Por último y como cierre, se les estimuló para que diseñaran un plan de clase utilizando algunos de los textos breves de la sección literaria o la fílmica del *Documento de apoyo*. Esa última parte podían hacerla por escrito⁴ o realizar una devolución en forma personal en los días de consulta u clases prácticas subsecuentes.

Surgieron en el debate muchas propuestas e ideas interesantes, que permitieron ver nuevas posibilidades al texto, así como las dificultades según en qué año fuera dado e incluso dependiendo del trimestre. Una alumna, por ejemplo, contó su experiencia reciente: le tocaba

³ Conceptos recogidos por Chiachio *et al.* (2007: 100) que a su vez remiten a B. Rogoff.

⁴ “Comenzar a imaginarse la práctica tiene una apoyatura necesaria en el relato y más específicamente en la escritura. Anticipar la práctica es planificar, es habitualmente volcar por escrito en una sábana estandarizada organizada por objetivos, contenidos, actividades y tiempo (o cualquiera de sus variantes). Aprobar la planificación antes de empezar la práctica, de entrar al aula ajena, la que nos han facilitado y frente a la cual tenemos toda la responsabilidad, es un requisito fundamental, un rito instalado (Bombini, 2006: 93).

desarrollarlo, según la escuela donde hacía la suplencia, en el tercer trimestre en 6to año. El inconveniente que se sumó a la falta de interés de los chicos fue que **no estarían en la escuela** porque coincidía con el viaje de egresados. Dificultades que parecen increíbles pero que se presentan a diario en los establecimientos y nos generan como profesores nuevos desafíos. En este caso, la alumna contaba su angustia ya que además no había sido diseñado por ella y la docente titular no había previsto este inconveniente.

Algunas de las propuestas buscando soluciones creativas fue la de plantear la lectura como **trabajo interdisciplinario**, con materias como Artes Plásticas o teatro para adaptar episodios de la obra o hacer maquetas, dibujos, esculturas interactivas, analizar grabados y artistas plásticos famosos que ilustraron las ediciones del Quijote. Uno de los alumnos planteó como posibilidad trabajar los episodios desde las ilustraciones de Dalí o Gustav Doré, entre otros, para motivar a los adolescentes sabiendo lo apasionados que son por las imágenes (comics, historietas, manga, etc.). Aprovecharía así todas las posibilidades que brinda la *tecnología*, algo que cualquier docente de hoy debe incorporar sin duda a las aulas y que por suerte nuestros alumnos de la universidad manejan sin dificultad.

También se planteó el estudio de temas universales que atraviesan la obra y permitirían el abordaje de los mismos de manera *intertextual* con otras disciplinas u obras literarias. Temas como la utopía, la locura, el amor, son fundamentales para entender la obra y nunca pierden vigencia.

Por supuesto, la extensión del tema hizo que quedaron pendientes para próximos años. Tal es el caso del análisis de las propuestas editoriales: hacer un relevamiento y análisis de los manuales y textos, así como la selección de ediciones para trabajar con los alumnos (ilustradas, comentadas, resumidas, con notas explicativas, etc.).

Otro aspecto positivo, además de la satisfacción de los futuros docentes por tener material que les facilite el punto de partida para releer el *Quijote*, es que a medida que se desarrollaba el debate y muchas clases sucesivas o hasta en los mismos exámenes finales, seguían ellos trayendo ellos su propio material como aporte (películas, links, etc.) para ampliar el cuadernillo, ayudando así “a los futuros colegas” y facilitar el trabajo de la cátedra. Esto permitió el intercambio y una mirada renovada a la propuesta inicial que fue creciendo aportando más beneficios a todos los agentes involucrados. Como define Christopher Day:

(...) lo que marca a los docentes como “buenos” o “mejores que buenos” es algo diferente de su dominio de los contenidos y de la destreza pedagógica: es su pasión por enseñar, por los estudiantes, por el aprendizaje. Mantener esa pasión, está íntimamente relacionado con

su compromiso activo, que se relaciona a su vez con su sentido de identidad profesional, con su convicción de que puede influir decisivamente en la motivación, la participación, y el rendimiento de todos sus estudiantes, día tras día, año tras año. Este compromiso activo está mediado por el liderazgo escolar, las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje y los colegas (Day, 2012: 209).

Conclusiones

El material posibilitó el debate y el intercambio fructífero de experiencias, arrojando saldos muy positivos. Esto nos hace reflexionar sobre el espacio que damos en nuestras aulas a este tipo de experiencias tan significativas. Si es fundamental hoy cambiar la mirada sobre la docencia y la reflexión sobre nuestras propias prácticas debemos empezar desde nuestra tarea en la universidad como “formadora de formadores”. Pensar en el perfil de egresado universitario. Desde la cátedra tenemos un perfil de alumno y de docente, de calidad educativa y enseñanza. Intervenimos en un lugar privilegiado, complejo, pero a su vez muy satisfactorio. La posibilidad de que como profesionales puedan dar clases sobre la obra que hasta ese momento los tenía como estudiantes, nos permite realizar una evaluación sobre nuestro propio desempeño, ya que:

(...) hacer una evaluación con todos los actores directa o indirectamente involucrados y que tienen algo que decir de nuestra práctica; no solamente lo que los alumnos aprendieron de lo que yo enseñé me da pistas de cómo enseño (...) Nuestro egresado tiene también mucha información que me puede ayudar a mejorar mi enseñanza. Si yo puedo entender mi cátedra como un proyecto pedagógico-didáctico voy a poder hacer una evaluación a partir de la información que me pueden ofrecer todos los actores que están directa o indirectamente vinculados con esta práctica y a partir de metodologías diferentes (puedo trabajar con entrevistas, a través de encuestas, de reuniones informales) puedo obtener información de distintas características y desde diferentes lugares. (Palau de Mate, 2000: 37)

Por ello, el intercambio es constante y permanente aunque los alumnos terminen el cursado de la materia. Todos estos esfuerzos no permiten visualizar mejoras sobre nuestra propia manera de acceder a los textos, pensando a futuro. Entre otras, deseamos concretar la ampliación de dicho material, por ejemplo cuadernillos de apoyo para abordar teatro y poesía

del Siglo de Oro español, generando así un constante intercambio y renovación en beneficio de todos los involucrados, en vías de una mejor calidad educativa.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2009), “La formación de los docentes”, en: Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-Noveduc, capítulo 6, pp. 117-136.
- Bombini, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Chiachio, G. et al. (2007), “Pensamiento, estrategias cognitivas y prácticas docentes”, en: Ferré, N. (comp.), *Articulación Universidad-escuela secundaria*, Buenos Aires, UNSAM, pp. 87-106.
- Day, Ch. (2012), *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, Madrid, Miño y Dávila.
- Mastache, A. (2012), *Clases en escuelas secundarias: saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-Noveduc.
- Palau de Mate, M. del C. (2000), “La evaluación de la enseñanza: una perspectiva de análisis”, en: *Segundas Jornadas de innovación pedagógica. Socializando las experiencias del aula universitaria*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 31-41.

Anexo

Marco Denevi

“La locura original es la de Aldonza que crea a Dulcinea”

Dulcinea del Toboso

“Leyó tantas novelas que terminó perdiendo la razón. Se hacía llamar Dulcinea del Toboso (en realidad se llamaba Aldonza Lorenzo), se creía princesa (era hija de aldeanos), se imaginaba joven y hermosa (tenía cuarenta años y la cara picada de viruelas). Finalmente se inventó un enamorado al que le dio el nombre de don Quijote de la Mancha. Decía que don Quijote había partido hacia remotos reinos en busca de aventuras y peligros, tanto como para hacer méritos y, a la vuelta, poder casarse con una dama de tanto copete como ella. Se pasaba todo el tiempo asomada a la ventana esperando el regreso del inexistente caballero. Alonso Quijano, un pobre diablo que la amaba, ideó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montó en su rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas que Dulcinea atribuía a su galán. Cuando, seguro del éxito de su estratagema, volvió al Toboso, Dulcinea había muerto.”

Marco Denevi, *Falsificaciones*, Buenos Aires, Corregidor, 1999.



Jorge Luis Borges

“Cervantes sabía que la realidad estaba hecha de la misma materia que los sueños”

Sueña Alonso Quijano

El hombre se despierta de un incierto
sueño de alfanges y de campo llano
y se toca la barba con la mano
y se pregunta si está herido o muerto.
¿No lo perseguirán los hechiceros
que han jurado su mal bajo la luna?
Nada. Apenas el frío. Apenas una
dolencia de sus años postrimeros.
El hidalgo fue un sueño de Cervantes
y don Quijote un sueño del hidalgo.
El doble sueño los confunde y algo
está pasando que pasó mucho antes.
Quijano duerme y sueña. Una batalla:
los mares de Lepanto y la metralla.



Jorge Luis Borges, *La rosa profunda*, 1975.

Gabriel Celaya

“La poesía es un instrumento para transformar el mundo”

A Sancho Panza

Sancho-bueno, Sancho-arcilla, Sancho-pueblo,
tu lealtad se supone,
tu aguante parece fácil,
tu valor tan obligado como en la Mancha lo eterno.
Sancho-vulgar, Sancho-hermano,
Sancho, raigón de mi patria que aún con dolores perduras,
y, entre cínico y sagrado, pones tu pecho a los hechos,
buena cara a malos tiempos.
Sancho que damos por nada,
mas presupones milenios de humildad bien aceptada,
no eres historia, te tengo
como se tiene la tierra patria y patria macerada.
Sancho-vulgo, Sancho-nadie, Sancho-santo,
Sancho de pan y cebolla,
trabajado por los siglos de los siglos, cotidiano,
vivo y muerto, soterrado.
Se sabe sin apreciarlo que eres quien es, siempre el mismo,
Sancho-pueblo, Sancho-ibero,
Sancho entero y verdadero,
Sancho de España es más ancha que sus mil años y un cuento.
Vivimos como vivimos porque tenemos aún tripas,
Sancho Panza, Sancho terco.
Vivimos de tus trabajos, de tus hambres y sudores,
de la constancia del pueblo, de los humildes motores.
Sancho de tú te la llevas,
mansa sustancia sin mancha,
Sancho-Charlot que edificas como un Dios a bofetadas,
Sancho que todo lo aguantas.
Sancho con santa paciencia,
Sancho con buenas alforjas,

que en el último momento nos das, y es un sacramento,
el pan, el vino y el queso.
Pueblo callado, soporte
de los fuegos de artificio que con soberbia explotamos,
Sancho-santo, Sancho-tierra, Sancho-ibero,
Sancho-Rucio y Rucio-Sancho que has cargado con los fardos.
[...]

Gabriel Celaya, *Cantos iberos*, 1955 (fragmento).



Vencidos

Por la manchega llanura
se vuelve a ver la figura
de Don Quijote pasar.

Y ahora ociosa y abollada va en el rucio la armadura,
y va ocioso el caballero, sin peto y sin espaldar,
va cargado de amargura,
que allá encontró sepultura
su amoroso batallar.
Va cargado de amargura,
que allá «quedó su ventura»
en la playa de Barcino, frente al mar.

Por la manchega llanura
se vuelve a ver la figura
de Don Quijote pasar.
Va cargado de amargura,
va, vencido, el caballero de retorno a su lugar.

¡Cuántas veces, Don Quijote, por esa misma llanura,
en horas de desaliento así te miro pasar!
¡Y cuántas veces te grito: Hazme un sitio en tu montura
y llévame a tu lugar;
hazme un sitio en tu montura,
caballero derrotado, hazme un sitio en tu montura
que yo también voy cargado
de amargura
y no puedo batallar!

Ponme a la grupa contigo,
caballero del honor,
ponme a la grupa contigo,
y llévame a ser contigo
pastor.

Por la manchega llanura
se vuelve a ver la figura
de Don Quijote pasar...

León Felipe, *Versos y oraciones de caminante*, 1920-1929.
Interpretado por Joan Manuel Serrat en *Mediterráneo*, 1971.



Elaboración de los marcos teóricos-metodológicos

Las ‘teorías científicas’ y los ‘conceptos científicos’.

Su especificidad en las teorizaciones en psicopedagogía

Sandra Bertoldi, María Luján Fernández

Repensando el concepto de transmisión para la investigación en la escuela secundaria

Viviana Bolletta, Renata Scalesa, Ana Clara García, Melisa Marcos

Implicación y decisiones metodológicas. Un espacio para la reflexión

María Soledad Boquín

Imágenes de lo político: metáforas y analogías

Carolina Y. Andrada Zurita, Rebeca Canclini, Diana Paula Fuhr, Florencia Garrido Larreguy, Francisco López Corral, Alejandra Palma, José Pablo Schmidt, María E. Wagon

Lo italiano, lo latino y lo romano en “Razón de Italia” de Giovanni Papini. Apuntes iniciales para pensar la relación entre historiografía y política exterior en el fascismo italiano

Bruno Cimatti

Apuntes para acercarse al estudio de la autonomía y la política exterior argentina desde la Historia

Aldana Clemente

Políticas públicas y región. Problemáticas teóricas y metodológicas derivadas de su análisis en el cambio de siglo (XIX-XX)

Florencia Costantini

¿Brujería, hechicería o kalkutun? Categorías para el análisis de la agresión mágica entre las sociedades indígenas del área panarauca (siglos XVI-XIX)

Joaquín García Insausti

Entre la violencia y la ética: aproximaciones para investigar ese artefacto llamado “Oriente”

Guillermo Goicochea

Caracterización de la ciencia tradicional y del enfoque mecanicista desde conceptos lakatosianos

Hipólito Hasrun

La incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes diseñadas durante el inicio de la trayectoria educativa del estudiante universitario, en la sede CRUB de la UNCo

Norma López Medero

Aprendizaje y nuevos horizontes de los jóvenes de las escuelas medias nocturnas: algunas aproximaciones teóricas

Betiana Mansilla

Propuesta metodológica para el análisis de la argumentación en el discurso de la bioética

Sofía Merlino, Patricia Vallejos

Formación de los docentes universitarios en la UNS: el caso del Departamento de Ciencias de la Salud

Andrea Montano, Ana María Malet

La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales

Andrea Montano, Guillermo Ascolani, Gabriela Bonino, Laura Iriarte, Berenice Ledesma, Alejandro Tauro, María Sol Visnivistki, Ana Clara Yasbitzky

Roles argumentativos y elecciones lingüísticas: aportes desde la gramática discursiva para el análisis de posicionamientos enunciativos en una polémica

Alejandra Gabriela Palma

Site specific. Utilización como herramienta teórica en la historia regional

Diana I. Ribas

Imágenes, diseño y poesía contemporánea: una lectura de *Temprano en el aire*, de Laura Forchetti

Verónica Sacristán

Las ‘teorías científicas’ y los ‘conceptos científicos’. Su especificidad en las teorizaciones en psicopedagogía

Sandra Bertoldi¹, María Luján Fernández¹

1. Introducción

El concepto de ‘teoría científica’ ha sido ampliamente discutido en el escenario epistemológico y ha servido como herramienta de legitimación y deslegitimación de ciertos campos de saber.

Es claro que no es posible prescindir de ‘teorías’ y/o ‘conceptos científicos’ al momento de desarrollar ‘prácticas profesionales’, ‘prácticas científicas’ y ‘prácticas docentes’ sobre todo porque son un recurso necesario y válido para no caer en el ‘sentido común’ o en el uso de ‘prenociones’. También, es ineludible advertir que se trata de construcciones socio-históricas atravesadas por juegos de poder que se logran visibilizar en determinadas épocas -producto de ciertas condiciones/ superficies de emergencia- y hasta hegemonizar uno o varios campos. También que sus conceptos se caracterizan por su movilidad/circulación, mutabilidad y flexibilidad.

Ahora bien, focalizándonos en las ‘prácticas científicas’ del campo de las ciencias sociales y humanas, nos vemos obligados para construir los marcos teóricos de las investigaciones a elegir entre teorías porque no hay acuerdo —y probablemente no sea deseable que existiera— entre todos los miembros de la disciplina. Tener que elegir exige criterios y como plantea R.

¹ CURZA, Universidad Nacional del Comahue, correos electrónicos: bertoldi@speedy.com.ar,
fernandezmarialujan@hotmail.com

Follari “se elige por su valor conceptual pero también por la adecuación al caso por resolver” (2016: 44).

Desde este lugar, y situándonos en las teorizaciones desplegadas en el campo de la psicopedagogía —analizadas en una investigación que está finalizando denominada “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos”— nos preguntamos: a qué concepto/definición de teoría se suscribe/adscribe y qué posición epistemológica se asume?; qué teoría o teorías se eligen, de qué campo(s) disciplinar(es) proceden y bajo qué criterios se seleccionan?

Es intención, compartir en esta presentación, algunas ideas en torno a lo que son las teorías y conceptos científicos, su lugar en las ciencias sociales y humanas y su especificidad en un campo en particular ‘la teorización en psicopedagogía’

1.1. Acerca de la diversidad de posiciones teóricas y epistemológicas sobre el concepto ‘teoría científica’ en las ciencias naturales y sociales

Hablar de ‘la teoría’ o ‘las teorías’ en los campos científicos es un punto de distinción entre las ‘ciencias naturales’ y las ‘ciencias sociales y humanas’. R. Follari (2016) dirá que mientras las primeras parten de un *acuerdo* acerca de cuál es ‘la teoría’ que explica mejor tales fenómenos y no necesitan explicitar el marco teórico en sus investigaciones porque está ya supuesto por el paradigma; las segundas, parten de un *no acuerdo* lo que implica que hay que hacer elección de ‘teorías’, de tendencias, de tradiciones teóricas, de claves de lectura, lo que exige criterios² y explicitación del enfoque teórico en nuestras prácticas e investigaciones.

Ahora bien, al interior de las ‘ciencias sociales y humanas’ este *no acuerdo* se manifiesta en la coexistencia de diferentes definiciones de teoría según las posiciones epistemológicas adoptadas.

El fuerte impacto del *empirismo lógico* atravesó a estas ciencias fundando la idea de construir ‘una teoría’ sobre la base de un conjunto de enunciados que sean sometidos a prueba a través del control empírico. Se sustenta en criterios de realidad estática y ordenada, factible de ser traducida a enunciados derivados lógicamente y simbolizados matemáticamente, que tiende a desarrollarse ajeno a la praxis social y dividido en especialidades. F. Schuster (2002) siguiendo a G. Klimovsky dirá que:

² La teoría se elige por su valor conceptual pero también por la adecuación al caso por resolver.

Las teorías científicas son conjuntos de enunciados, de enunciados específicos llamados hipótesis, y dentro de ellas puede haberlas de tres niveles: de nivel empírico singular, empírico general, moviéndose en este nivel desde la generalidad empírica hasta los enunciados universales estrictos —que son mucho más que las generalizaciones empíricas, porque no solo se hacen para los casos conocidos sino para aquellos que no sabemos si van a ocurrir algún día y que ni siquiera imaginamos. Y por último, en el nivel tres tenemos a los términos teóricos (Schuster, 2002: 38).

Desde esta perspectiva, para que una teoría adquiera el estatuto de científica tiene que contar con un conjunto mínimo de enunciados de cada nivel, especialmente del último, el de los 'términos teóricos', de no ser así se la ubicará dentro de las denominadas 'teoría débil'.

Desde el *escenario pos-empirista*, epistemólogos como T. Kuhn, han discutido esta idea de teoría. Han planteado una concepción más holística, proponiendo la noción de 'estructura' en lugar de la de 'conjunto'. La noción 'estructura enunciativa' permite pensar que la teoría es una unidad de sentido, por ello, el uso de un término depende de su contexto y de la interdependencia de los términos entre sí. A lo que agrega K. Popper que todo enunciado tiene carga teórica, que una ley científica nunca surge de una simple lectura inmediata del comportamiento de lo real.

También la *hermenéutica* ha planteado su posición al respecto, sobre todo ha señalado la imposibilidad y la infecundidad de alcanzar un consenso sobre una sola teoría ante la complejidad de lo social. Desde la hermenéutica filosófica autores como G. Gadamer dirán que la teoría es interpretación, es decir, que se trata de la asignación de determinadas categorías de lenguaje a determinados datos. Desde la hermenéutica crítica, autores como J. Habermas —tras la búsqueda de un tipo de construcción teórica que abriera la posibilidad de abarcar las complejas interacciones del capitalismo avanzado— dirá que la 'teoría crítica' —noción acuñada por M. Horkheimer— significa fundamentalmente una modificación de la actitud del científico frente a su actividad. Se trata de un comportamiento crítico del sujeto que la lleva a cabo para reflexionar sobre el sentido de la vida en la sociedad tratando de ir más allá de las tendencias coercitivas y disfunciones de la reproducción social y orientándolo hacia la emancipación y la transformación de una realidad opresiva. Para este autor la 'teoría crítica' es empírica (sin ser empírico analítica), filosófica (pero en el sentido de crítica), histórica (sin ser historicista), práctica (en el sentido de estar orientada a la emancipación).

Por su parte, la *epistemología francesa* en los postulados de G. Canguilhem plantea ir de los 'conceptos' a las 'teorías' poniendo el acento en los primeros: "Al hablar de 'concepto', entendemos, según el uso, una denominación (...) y una definición; en otras palabras, un

nombre cargado de un sentido, capaz de cumplir una función de discriminación en la interpretación de ciertas observaciones o experiencias (...)” (Canguilhem, 2009: 313) y su ‘encuadre cultural’ es decir, el “conjunto de las relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe” (Lecourt, 1970: 66-67). Y en los postulados de M. Foucault —discípulo de G. Canguilhem—referirá a teoría como ‘caja de herramientas’ es decir “que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (1985: 85).

Ahora bien, este desarrollo nos permite formular unas primeras interrogaciones y orientaciones:

¿Qué valor tiene conocer esta distinción conceptual al momento de formular nuestros marcos teóricos/enfoques conceptuales? Conocerla nos puede permitir:

- ❖ Interrogarnos acerca de nuestro ‘concepto de teoría’, a cuál adherimos y cuál es la posición epistemológica que sostenemos con ésa elección
- ❖ Preguntarnos sobre qué supuestos está construida cada teoría ‘social, humana o física’ entre las que tengamos para elegir
- ❖ Adentrarnos en cada teoría y analizar el grado de pertinencia de sus conceptos
- ❖ Evaluar la rigurosidad epistemológica cuando se ponen dos teorías al mismo nivel o cuando se seleccionan conceptos de diferentes procedencias disciplinares.

2. Acerca de la construcción de marcos teóricos en la investigación en psicopedagogía

En estas últimas décadas *el lugar de los referentes teóricos en las prácticas e investigaciones psicopedagógicas* se ha constituido en un eje de discusión teórico- epistemológico al interior del campo psicopedagógico nacional e internacional.

Por el año 1989, en nuestro país, el Dr. A. Castorina nos interpelaba, desde el punto de vista epistemológico, acerca de la manera en que teorías, procedentes de otros campos disciplinares, eran apropiadas e instrumentadas en Psicopedagogía, identificando una serie de obstáculos epistemológicos e invitándonos a los profesionales a construir teoría a partir de la originalidad de nuestro campo.

Desde aquel tiempo a la fecha, varios han asumido este ‘reto’. Hoy es posible identificar numerosos esfuerzos de teorización en la psicopedagogía argentina —algunos procedentes de

las prácticas profesionales, otros de las prácticas científicas— que buscan, justamente, dar cuenta de los fenómenos/sucesos/problemáticas que se presentan en las prácticas concretas. Desde una investigación que está finalizando, denominada 'Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos'³ llevada adelante en la Universidad Nacional del Comahue, estamos en condiciones de afirmar que la disciplina cuenta con cierto bagaje de 'conceptos teóricos e instrumentales propios/genuinos', considerando el análisis de ocho (8) referentes nacionales del campo psicopedagógico, a saber:

Conceptos teóricos: modalidad de aprendizaje normal/saludable —relación enseñante aprendiz— autoría de pensamiento; modalidad de aprendizaje patologizante —relación enseñante aprendiz— problemas de aprendizaje, en Alicia Fernández. Aprendizaje de la elección vocacional en Marina Muller. Viscosidad de pensamiento e interpelación interdisciplinaria en Evelyn Levy. Aprender y sus vicisitudes en Clemencia Baraldi. Tiempos del proceso clínico en Liliana González. Aprendizaje escolar y Problemas en el aprendizaje en Norma Filidoro.

Conceptos instrumentales: DIFAJ, situación persona aprendiendo (S.P.A), situación persona prestando atención (S.P.P.A.), grupos de aprendizajes, grupos terapéuticos para psicopedagogos en Alicia Fernández. Contenidos escolares como instrumento clínico en Norma Filidoro. Hora de juego psicopedagógica con material no figurativo (H.J.D con M no F) en Nélide Atrio. Escala sistémica de observación de clase (ESOC) en Silvia Baeza.

Por lo expuesto, entendemos que este estado de constitución muestra a la psicopedagogía, parafraseando a R. Follari (2013), como una práctica informada científicamente sostenida tanto por objetos teóricos de otras disciplinas -por ejemplo las psicologías y el psicoanálisis, que proporcionan interpretaciones sobre el aprendizaje, el sujeto, el síntoma, la constitución subjetiva, entre otros- como por determinadas nociones teóricas e instrumentales propias que son producto del tipo singular de aplicación que realizan los profesionales. Por ello, en la medida en que se da el punto de vista psicopedagógico a estos conceptos, se va formalizando y accediendo a mayores niveles de autonomía en esta joven disciplina.

Esta diversidad de teorías que confluyen en el campo exige, al momento de definir un marco teórico para una investigación, elegir entre ellas y —como ya dijimos— a establecer criterios

³ Proyecto: *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. Director: por la Mgter. Sandra Mónica Bertoldi. Co-Director: Mgter Liliana Enrico. Asesor Externo: Dr Roberto Follari. Integrantes: Lic. Daniela Sanchez, Lic. María Luján Fernández y Dra. Sonia Iguacel. Colaboradores: Mgter María del Carmen Porto y Ana Clara Ventura. Integrantes alumnos: Alina Tovani, Candela Schmidt, Cintia Lacaze, Nadia Assef.

de selección. Para dar cuenta de este punto, apelaremos además, a otra investigación en curso, en el marco de una tesis doctoral personal, denominada ‘¿Cuáles son las prácticas e investigaciones científicas desarrolladas en el campo psicopedagógico y/o aquellas a las que se da estatuto de investigación psicopedagógica? Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en las Universidades Nacionales Públicas/estatales. Argentina. 1972-2015’

¿Qué es lo más frecuente encontrar en nuestro campo?

Uno, la elección de teorías procedentes de otros campos disciplinares

Así la UMSan, en el marco del CIPA (Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas) propone un “abordaje ecológico de los procesos de aprendizaje y enseñanza, en base a las consideraciones de los fenómenos de desarrollo y en particular a la identificación de necesidades específicas de niños y adultos” y con esta orientación teórica prioriza problemas de investigación asociados a las matrices vinculares entre niños y adultos significativos, y su influencia para el desarrollo normativo y/o atípico de diferentes aspectos asociados al aprendizaje y la enseñanza en contextos variables.⁴ Su principal línea de trabajo está asentada en la *Neurociencia* bajo el referente teórico Marcelo Gorga, médico y licenciado en Filosofía.

En la UNCo pueden encontrarse en las investigaciones enfoques conceptuales que pueden clasificarse entre: aquellos que adoptan los aportes de la *pedagogía* (crítica, no crítica; especial) o de la *psicología* (genética, educacional, social, cognitiva) probablemente por entender que la psicopedagogía nace de estas dos disciplinas; aquellos que adhieren en forma específica a la *teoría genética*, a la *teoría psicoanalítica* (freudiana, lacaniana) o a la *teoría social* (Pichón Riviere, Ana Quiroga) por considerar que se trata de los enfoques teóricos de la disciplina.

Este punto nos lleva a interrogarnos acerca de por qué no se apela a referentes del campo disciplinar. Una primera respuesta, puede encontrarse en lo disperso de los conocimientos psicopedagógicos en el campo, cuestión que intentamos aportar con la primera investigación presentada en este escrito en términos de contribuir a un primer ordenamiento conceptual de

⁴ Por ejemplo, modelos de crianza, atención temprana de las situaciones de riesgo durante el desarrollo, prevención de trastornos del desarrollo y de aprendizaje, problemas psicosociales asociados a la vulnerabilidad social, las necesidades educativas de diferentes poblaciones de niños con y sin trastornos de aprendizaje.

la disciplina. También, puede estar evidenciando una escasa valorización acerca de las producciones propias.

Dos, la combinación de teorías y/o conceptos.

La UNLZ adopta en su SAOP (Servicio de atención y orientación psicopedagógica) una “perspectiva teórico-clínica que trata de evitar las hegemonías teóricas, que suelen empobrecer la mirada sobre el campo que se pretende estudiar (...) trabajar con los diversos enfoques teóricos a modo de caja de herramientas (...)”. Incorporan saberes de las perspectivas constructivistas, neurociencias, estudios del lenguaje, genética, neuropediatría y la teoría psicoanalítica. Su propuesta es constituir una mirada clínica amplia e interdisciplinaria en relación a las dificultades que eventualmente aparecen en las adquisiciones madurativas de niños y jóvenes. Desde estas consideraciones teóricas establecen problemas de investigación tales como: Diagnóstico psicopedagógico, nuevos modelos de subjetividad adolescente en la clínica, problemas del desarrollo infantil, lenguaje y clínica psicopedagógica, genética de los aprendizajes y neurociencias.

En la UNCo, también se encuentran estudios sobre los que se opta por la convergencia y/o enfoques integracionistas: articulando teorías o disciplinas por considerar que la complejidad del aprendizaje y/o de sus dificultades/vicisitudes/fracturas, etc., no puede ser abordado desde un solo lugar. Se observa, también, aunque en menor medida, la apelación a los *referentes teóricos del campo de la psicopedagogía*.

Este punto, nos permite introducir una advertencia epistemológica. Desde el punto de vista epistemológico podrían ser discutibles estas ‘propuestas articulatorias’, ya que varios autores (Bachelard, 1978; De Lajonquière, 1996; Castorina, 2013; Follari, 2016) advierten que al intentar articular conceptos de distintas teorías se está obviando que éstos solo tienen sentido en el interior del campo teórico-práxico en que se originan.⁵

Tres, la ausencia de la explicitación epistemológica y de sus criterios de elección.

⁵ Sí sería aceptable, al decir de R. Follari, cuando una teoría queda subordinada a otra; o, al decir de J. Castorina, cuando se trata de teorías que compartan ciertos compromisos filosóficos, ontológicos de un mismo marco epistémico.

En la mayoría de los estudios no se haya explícita la posición epistemológica asumida -sí la posición teórica y metodológica-, ni los criterios de elección de sus teorías. Interesa destacar la relevancia de avanzar en esta dirección pues contribuye a una mayor vigilancia epistemológica por parte del mismo investigador. Permite, además, asumir una postura activa y crítica ante los hechos/temas/situaciones de estudio, romper con el sentido común/lo pre-construido, y ponernos en guardia contra el fetichismo de los conceptos y de las teorías en sí mismos.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1987 [1978]), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Bertoldi, S. (2010), “Escuela de Frankfurt, Teoría Crítica y legados y aportes a la construcción de una Epistemología específica para la Psicopedagogía”, en: Documento de Cátedra n.º 2. CURZA-UNCo. Viedma, Río Negro, Mimeo.
- Canguilhem, G. (2009), *Estudios de Historia y de Filosofía de las ciencias*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Castorina, J. A (1989), *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Castorina, J. A (2013), “Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica”, en: *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía* (Argentina), vol. 13, n.º 2, pp. 48-62.
- De Lajonquière, L. (1996), *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Follari, R. (2013), “Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar”, en: *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía* (Argentina), año XV, n.º 10, pp. 1-7.
- Follari, R. (2016), “Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles”, en: *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía* (Argentina), vol. 13, n.º 2, pp. 39-47.
- Foucault, M. (1985), “Poderes y Estrategias”, en: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid. Alianza Editorial.
- Lecourt, D. (1970), “La historia epistemológica de Georges Canguilhem”, en: *Para una crítica de la epistemología*, México, Siglo XXI editores.

Schuster, F. (2002), "Del naturalismo al escenario postempirista", en: *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Manantial.

Fuentes de información:

Proyecto e informe final de investigación: 'Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017'. Director: Mgter. Sandra Mónica Bertoldi. Co-Director: Mgter Liliana Enrico. Universidad Nacional del Comahue.

Proyecto de tesis doctoral: '¿Cuáles son las practicas e investigaciones científicas desarrolladas en el campo psicopedagógico y/o aquellas a las que se da estatuto de investigación psicopedagógica?. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en las Universidades Nacionales Públicas/estatales. Argentina. 1972-2015'. Tesista: Mgter Sandra Bertoldi.

Repensando el concepto de transmisión para la investigación en la escuela secundaria

Viviana Bolletta¹, Renata Scalesa¹, Ana Clara García¹, Melisa Marcos¹

Esta ponencia surge del PI V04/99: “Condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria”² Viedma. R.N. 2017-2010 CURZA UNComahue, dirigido por la Lic. Viviana Bolletta, actualmente en etapa de implementación y trabajo teórico.

La revisión bibliográfica efectuada hasta el momento, revela la complejidad del concepto de “transmisión”, sus múltiples sentidos y significados a lo largo del tiempo. Por ello, consideramos necesario recuperarlo, re trabajado y por lo tanto, reivindicarlo a la luz de los procesos actuales.

G. Frigerio (2012) señala que cuando uno dice que el concepto vuelve, uno podría decir que algunos empezamos a resignificar ese concepto despejado de toda esa maraña confusa, mecanicista de la cual había sido rodeado y que lo esterilizó durante mucho tiempo. Las palabras no son nuevas pero los sentidos sí; que no se pierden los sedimentos de su historia, pero sí se renuevan, se remozan.

La lectura por diferentes teóricos nos plantea la idea de que hablar de transmisión es hablar de filiación de las generaciones a través del tiempo y que la transmisión alude a la necesidad del hombre de conservar los legados culturales y transformarlos. Los especialistas en educación toman estas ideas acerca de la transmisión para pensarla en la escuela.

¹ CURZA, Universidad Nacional del Comahue, correos electrónicos: vivibolletta@gmail.com, renataazul@yahoo.com.ar, anacl.gen89@gmail.com, melu28_marcos@hotmail.com.

² PI que se desarrolla en el marco del Programa de Investigación: PROIN 099/17: “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de los jóvenes y adultos”, dirigido por la Mg. María Inés Barilà. CURZA UNComahue ORD. 905/17.

El tema de la transmisión en la escuela ha sido abordado desde diferentes tradiciones disciplinarias: sociólogos (Dubet, 2010), filósofos (Bárcena, 2010; Skliar, 2012), psicoanalistas (Frigerio, 2010), antropólogos (Mead, 1977) y pedagogos (Antelo, 2010; Larrosa, 2008; Maschellain y Simmons, 2014; Alliaud, 2008; Frigerio, 2011; Abramowsky, 2012, entre muchos otros) han analizado y problematizado sobre los sentidos y efectos de la misma en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural; y para ello han reconsiderado las relaciones entre los hombres, las producciones de la cultura y el siempre incompleto trabajo que hace del hombre un sujeto de la palabra.

Esto lleva a preguntarnos: ¿Qué pasa con la transmisión en la escuela? Dado que es el ámbito escolar nuestro espacio de investigación y la transmisión nuestra unidad de análisis.

Es en este marco, en pos del rescate de la potencialidad de la escuela como espacio para que el proceso de transmisión tenga lugar, nos preguntarnos qué entendemos por transmisión, cuáles son sus dimensiones, cuáles las condiciones de posibilidad en la actualidad y en consecuencia, cómo investigar los procesos que dan lugar a la transmisión.

Estas preguntas orientan este trabajo produciendo los ejes de análisis que nos permiten profundizar en la complejidad de este concepto que se encuentra debatido y poco desplegado en la actualidad.

La transmisión

La pedagogía moderna se atribuyó la función de integración de los niños al mundo social, estableciendo que la función de la escuela y de la enseñanza impartida por el maestro, era transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimientos disciplinares que constituyen la cultura, y de esta manera posibilitar la adaptación de los sujetos al mundo social; el docente es el encargado de promover la apropiación de contenidos, a fin de que los alumnos alcancen el progreso —graduado y pautado— en los diferentes niveles del sistema.

Esta perspectiva encierra una concepción mecanicista del proceso de enseñanza, y una simplificación de la noción de Educación: el docente aparece como el dueño de un saber; el niño, bajo la figura del alumno, como un ser a ser colonizado y el saber escolar como un constructo que condensó los principios de las utopías pedagógicas de la época. Esta idea de transmisión “ligada a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelo de saber y autoridad” (Terigi, 2004: 191) es entendida como la causa del desencanto y rechazo que puede producir su evocación en la actualidad.

En el proceso de institucionalización de la escuela moderna la categoría de transmisión se inscribe asociada a la noción de enseñanza, y ésta vinculada a un saber pedagógico de carácter prescriptivo que, basado en la certeza de saber qué necesita el otro, establece los métodos para lograr el cometido.

M. Silvia Serra (2010) propone reflexionar acerca de los saberes de la transmisión que ordenaron históricamente la educación masiva (sobre la infancia, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela), y que hoy parecen mostrar cierto agotamiento. Expresa: “existe una especie de anacronismo entre el tiempo / espacio que los configuró y el presente, entre la realidad que nombra y su intención de regularla” (Serra, 2010: 75). La autora expresa que además de un saber a transmitir, hay saberes sobre la transmisión, a modo de instrucciones, para hacer que los otros aprendan, y expresa:

Los saberes que tenemos sobre las formas modernas de la transmisión sólo nos sirven para nombrar un juego, el de la escuela, que ya no se juega, al menos en la forma en que los saberes la nombran. El problema sería entonces que los saberes de la pedagogía perderían “utilidad”: no servirían para decirle a la gente como educar, sino cómo es que ha sido la educación (Serra, 2010: 79).

Propone pensar el saber de la pedagogía como un saber que altera, que transforma a los objetos de los que habla, un saber parcial o incompleto, unas instrucciones insuficientes y hasta obsoletas en relación con sus efectos.

Partiendo del supuesto sobre ciertas alteraciones epocales que atraviesan a la educación hoy, y que afectan los saberes construidos respecto a la enseñanza, nos proponemos construir conocimiento, desde la perspectiva de los docentes, acerca de las condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria, analizando también los supuestos y concepciones que subyacen en los docentes sobre la transmisión; nos propusimos pensar qué es la transmisión, alejándonos de la visión clásica positivista que entiende la transmisión reducida a la enseñanza de contenidos, y al aprendizaje como su reproducción.

La lectura de diferentes autores y perspectivas teóricas nos advierten que hablar de transmisión, es pensar en la filiación de las generaciones a través del tiempo y en la necesidad del hombre de conservar los legados culturales y transformarlos. Pensar la escuela desde estas dimensiones implica asumir la paradoja que encierra todo acto educativo, como “aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie” (Frigerio, 2004: 22). La educación se presenta como posibilidad de conservación del pasado y la pretensión de abrir el futuro.

El acto de transmisión —de una tradición, una historia, una cultura— encierra el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones. Este acto simbólico, inscribe a otro en una genealogía, en un conjunto, dentro del que podrá reconocerse como heredero, representante y pasador. No hay proceso de transmisión que no conozca una pérdida. El intento por transmitir implica aceptar “(...) lo que no es transmisible; lo que no se transmite; lo que al transmitirse se transforma; lo que en la transmisión pasa y queda intacto; y lo que en la transmisión se pierde” (Frigerio, 2004: 11-12). La herencia es cuanto más inventada que heredada, un invento del sujeto que pone así a jugar algo de lo propio.

Todo acto de transmisión supone el contacto con una tradición que permite reconocerse como parte de un conjunto que, concomitantemente, promueve una forma de viaje que separa al nuevo de lo propio, de lo que le es familiar, proyectándose al contacto con lo novedoso. Oportunidad para la reinención de aquello que le ha sido transmitido.

Partimos de estas consideraciones para plantear la potencialidad del término en el campo educativo, y nos encontramos con diversos autores que coinciden en señalar que la transmisión es efecto de la enseñanza, pero que sin embargo no podría reducirse a ella. Adherimos a la noción de educación propuesta por Fernando Bárcena “(...) como un encuentro y una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo: la renovación de la sociedad a través de las generaciones. Un encuentro entre tiempos diferentes (...) (2012: 17). La existencia de “nuevos” y “viejos” así como las diferentes experiencias respecto del tiempo y espacio que construyen y comparten, su encuentro, constituye el núcleo de toda experiencia educativa. Después de todo, es la existencia de un mundo que antecede y la ansias de su durabilidad lo que la posibilita.

La enseñanza asume la forma de una intervención destinada a producir lo humano, su singularidad, a partir del reparto de un conjunto de significados sociales, un legado cultural construido por los hombres a través de la historia. Tal vez al

concebir a la enseñanza como un acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte, desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada; (...) la escuela abandone el viejo dilema de inclusión - exclusión, para dirigirse al horizonte de la filiación (Diker, 2004: 230).

Antelo (2010) advierte sobre la imposibilidad de poder reducir la enseñanza a su constatación, y expresa: “Hay que ser consciente del hiato entre la transmisión y su almacenamiento (...) Reconociendo lo propio de la naturaleza humana, en tanto repetición, la enseñanza no puede reducirse a eso (almacenamiento)” (Antelo, 2010: 89). El autor antepone la perspectiva de transformación del conocimiento, a la de reproducción.

En este sentido, S. Serra (2010) aporta: “Transmisión y variación son características distintivas del ser humano. Es por eso que “lo otro” de la transmisión de conocimientos en el terreno educativo debe ser tomado con cautela” (Serra, 2010: 12).

Antelo, (2010) nos recuerda, recuperando A P. Merieu que enseñar es un oficio cuyo eje central es la transmisión de un saber. “La enseñanza es obligatoria, el aprendizaje, una decisión” (Antelo, 2010: 92), y advierte sobre la fuerza del deseo de enseñar y el carácter extraordinario de la transmisión. Retoma el interrogante:

¿Qué tiene de extraordinaria la transmisión?, su persistencia, la debilidad transitoria que provoca la ignorancia de su destino, la fragilidad de sus agentes, la desigualdad de fuerzas y libertades entre el que ofrece y el que decide qué hacer con lo que se le ofrece. Lo extraordinario de la transmisión es que acontezca (Antelo, 2010: 92).

Desde esta perspectiva nos alejamos del concepto de transmisión como repetición, como forma de fidelidad hacia el pasado, como proceso que se reduce a tres términos estables: el objeto de la transmisión, el transmisor y aquel a quien se transmite. Nos distanciamos de la idea de fundar la relación en los contenidos, paquetes de saberes, que se pasan, como también de no reconocer en el otro la capacidad de saber ese saber, desearlo, entenderlo.

Frigerio (2006) advierte que la transmisión no es plena sino más bien un fragmento, una ilusión necesaria, un intento existencial de carácter inacabado e imprescindible. Desde esta perspectiva lo que se pasa, no estaría en el centro de la escena. No podría reducirse la idea a que si *entre dos* algo se transmite refiere a la noción de contenido.

Desde la perspectiva de nuestro proyecto la transmisión se presenta como una categoría compleja, irreductible a los procesos de enseñanza, situando en el centro de ella la función misma de la educación, en tanto propone el diálogo intergeneracional, para la conservación de los legados culturales y el aprendizaje de libertad necesaria para que las nuevas generaciones puedan transformar/se y transformar el mundo.

Condiciones actuales para la transmisión

En este marco, proponemos pensar el proceso de transmisión desde las condiciones actuales en las escuelas secundarias, advirtiendo el particular escenario que se conforma a partir, sobre todo, de la masificación de la educación media. Tenti Fanfani (2004) expresa que la escuela pública ya no tiene la fuerza característica de otras épocas, y que se ha convertido en una

institución sobredemandada y subdotada, que no estaría en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales, ya que no puede satisfacer demandas complejas relacionadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes como con la socialización y la formación de las subjetividades libres y autónomas.

Las instituciones clásicas como el Estado, la familia, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, etcétera, han perdido parte de su poder para “fabricar” subjetividades y determinar prácticas sociales. La pluralidad de significados(...) y la heterogeneidad de sus fuentes (...) vuelven más azarosa la formación de las nuevas generaciones, ya que no existe un “currículum social” coherente que defina contenidos, secuencias y jerarquías en la cultura que se intenta transmitir (Tenti Fanfani, 2004: 2).

Para S. Carli, la cuestión de la transmisión irrumpe como síntoma de incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes futuros. La autora plantea que el problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacional. “La filiación generacional que la escuela ensaya día a día se encuentra al menos amenazada, si pensamos que en pocas décadas se ha transitado por la fuerte descalificación al sistema educativo” (Carli, 2006: 2). Respecto a la problemática intergeneracional refiere a "*inversión del vínculo generacional*", un cambio en la posición en los sujetos y nuevas formas de constitución de los mismos, que delatan la caducidad de un tipo de transmisión o tal vez la importancia de la pregunta sobre el sentido de la misma.

Investigar los procesos de transmisión en las condiciones actuales de la escuela secundaria

Estos componentes que se enlazan al proceso de transmisión, se transforman en nuestras dimensiones de análisis: no se trataría de corroborar qué de los contenidos curriculares efectivamente “pasaron”, sino indagar las condiciones que rodean el acto educativo y las prácticas de enseñanza.

Preguntarnos por el sentido de la tarea educativa, desde la perspectiva de los docentes: ¿Qué expectativas construyen respecto de la función de la escuela, en la actualidad? Indagar los sentidos que han construido respecto de la enseñanza. ¿Qué cuestiones de ello se vuelven visibles?

Indagar sobre las relaciones intergeneracionales: ¿Cómo es la relación entre jóvenes y adultos? ¿Qué aspectos constituyen ese vínculo? ¿Desde qué posiciones se asume? ¿Bajo qué circunstancia esta relación se encuentra amenazada?

Pensar el lugar de los contenidos en el marco del vínculo educativo: ¿Cuál es la significación que los docentes le otorgan a los saberes disciplinares? ¿Qué otros saberes reconocen como parte de ese pasaje que tiene lugar en la escuela? ¿Qué lugar ocupan los contenidos en esa relación educativa?

La complejidad de las dimensiones mencionadas anteriormente nos ubica en una metodología cualitativa, de corte etnográfico, que pretende construir conocimientos desde las experiencias y significados de los docentes. Acceder a ello implica dejar en suspenso los saberes ideales que constituyen el campo de la enseñanza, para ponerlos en tensión, discusión y en diálogo con saberes de otros docentes, que nos permitan captar en esas prácticas discursivas, los significados y concepciones que subyacen en las prácticas docentes. Traer sus voces sobre la transmisión, sobre cómo se han pensado y se piensan en el lugar social que les toca estar, los obstáculos concretos con los que se encuentran, por ejemplo, si tiene que ver con los jóvenes alumnos, con la época y los jóvenes, si tiene que ver con sus exigencias de enseñarlo todo y dejar de lado el deseo que se juega con cada tema a abordar, con las exigencias o “formas” de la institución en la que se encuentran, los sentidos de su tarea, “las vueltas” sobre la ley, la función, la posición y el lugar en el que colocan a los jóvenes.

Para ello proponemos pensar “el trabajo de campo como un espacio de encuentro en tanto la experiencia de campo, habilita un espacio de escucha, de diálogo cuya performatividad da lugar a la contingencia de las preguntas y las respuestas” (Bolletta, 2016: 53). Habilitar un espacio donde dar lugar a la escucha, a la posibilidad de escuchar y escuchar-se, pensar e interpelar esas certezas o pre-juicios que orientan las prácticas condicionándolas. Esta perspectiva permite hablar de y con los docentes “con menos prejuicio e impugnación y con más reconocimiento a su humanidad, en un sentido ético y político” (Bolletta, 2016: 54).

Los talleres con docentes de escuela secundaria,³ en tanto técnica de recolección de datos, se propone como un espacio de intercambio y de diálogo entre pares a fin de instalar la pregunta sobre la transmisión y generar espacios de reflexión donde poner a circular los saberes, las dificultades, las certezas, los malestares acerca de lo que ‘no funciona’ pero que habiliten también escuchar y pensar lo que ‘si funciona’ y a veces no es advertido. En éste

³ Se trabajará con establecimientos educativos que dependen de dos supervisiones de nivel medio de Viedma, Río Negro, siendo algunos de ellos (9) con modalidad diurna (CEM), y otros (5) nocturna (CENS).

sentido, se trata de recuperar aquellas escenas, gestos, situaciones, anécdotas, vínculos que dan lugar a procesos de transmisión y reconocerlos como tales en las condiciones actuales. De éste modo, en la dinámica grupal comenzar a delimitar situaciones particulares que iluminan alguna diferencia en los panoramas sociales e institucionales sobre las que sí se puede intervenir, y preguntarnos ¿siempre es imposible? si lo es, delimitar cuál es el obstáculo al que se enfrenta cada quien en sus escenas escolares, y de éste modo narrar ese malestar, construirlo, darle entidad, ponerlo a trabajar. Ello implica además, incluir la dimensión subjetiva en tanto ella se hace leer en las diferencias.

Esta idea de trabajo de campo supone asimismo, construir una posición diferente como investigador, “posición que supone sostener aquello que se presenta como diferente, que nos deja perplejos que nos interpela en nuestra posición de sujetos pertenecientes a una cultura, con nuestros pre-juicios o juicios previos” (Bolletta, 2016: 56) por ejemplo, acerca de la tarea docente, del lugar del docente hoy y de sus posibilidades actuales para la transmisión. En éste sentido, la entrevista cualitativa abierta y en profundidad se constituye en otra herramienta necesaria y válida para el trabajo de campo, que habilita el intercambio individual y construye un espacio de confianza que “exige situarnos en un lugar que no reprima la palabra del ‘entrevistado’ por formularle preguntas ya fabricadas. Una investigación que pueda intervenir y no interferir y que nos permita, con lo escuchado producir nuevos sentidos” (Bolletta, 2016: 56).

Desde el proyecto nos proponemos la investigación como forma de investigación e intervención, de construir junto a los actores del sistema educativo nuevas formas y sentidos que hacen a la complejidad de su tarea educativa. Apostamos a los espacios de diálogos, intercambios, como formas de sobrellevar la incertidumbre y perplejidad que se vive hoy en las escuelas.

Algunas reflexiones finales

La transmisión representaría al menos una doble dimensión: como actividad de pasaje intergeneracional, de construcción y reconstrucción del capital cultural, necesario para la materialidad de la sociedad; planteo que nos aproxima al cuestionamiento respecto de la significación y/o sentido que los saberes que la escuela reproducen, adquieren en esta época; por otro lado, abarcaría la relación dialógica, entre quien representa ese universo cultural, y operativiza algo de ese pasaje.

La pregunta sobre la transmisión, centrada en la escuela, y situada en la relación entre adultos y jóvenes, pretende develar aspectos que hacen a su (im)posibilidad, siempre estructural, en una época que rompe la linealidad del tiempo moderno. Dar cuenta de esas vicisitudes y avatares nos acerca al reconocimiento de un saber actual respecto de la transmisión, que parte de las experiencias concretas que suceden en la vida escolar, que dan cuenta de los límites que afronta los conocimientos que históricamente han orientado las prácticas de los docentes.

En este marco, nos preguntamos ¿Qué otros sentidos son posibles para pensar la transmisión hoy? La categoría “transmisión” despliega múltiples significados que ha mantenido y mantiene una conflictiva relación de sentidos en las prácticas pedagógicas; creemos necesario que debe ser recuperado, retrabajado y por lo tanto, reivindicado.

Bibliografía

- Antelo, E. (2010), “Philip y Philippe. Una misma debilidad por la enseñanza”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*, Colección del estante, pp. 83-94.
- Bárcena, F. (2012), “Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo”, en: Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Bolletta, V. (2016), “El trabajo de campo como un espacio de encuentro”, en: *Tenemos cosas que decir. Las voces de los jóvenes en una investigación con jóvenes*, Entre Ríos, La Hendija.
- Carli, S. (2004), “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 39-50.
- Carli S. (2006), “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”, Clase Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- Diker, G. (2004), “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp.223-230.

- Frigerio, G. (2004), “Los avatares de la transmisión”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 11-26.
- Frigerio, G. (2012), “Entrevista a Graciela Frigerio”, en: *VII Jornadas de Investigación en Educación*, organizadas por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Escuela de Ciencias de la Educación.
- Merieu, Ph. (1998), *Frankenstein educador*, Francia, Alertes.
- Serra, S. (2010), “‘¿Cuánto es una pizca de sal?’ Acerca del juego de la transmisión y reglas de la pedagogía”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*, Colección del estante, pp. 75-82.
- Tenti Fanfani, E. (2004), “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”, en: *Revista Todavía*, n.º 7, 6 páginas.
- Terigi, F. (2004), “La enseñanza como problema político”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, pp. 191-202.

Implicación y decisiones metodológicas. Un espacio para la reflexión

María Soledad Boquín¹

1. Introducción

La mirada del docente/investigador está condicionada por su historia personal, por la sociedad en la que está inmerso, por las circunstancias histórico-epocales de su comunidad científica y por el nivel de compromiso ético asumido. Es así que su implicación es indiscutida a la hora de mirar y dejarse atravesar por los fenómenos sociales.

En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre los niveles de implicación de mi persona, como gestora de un proyecto de investigación² el cual llevó a re-actualizar y re-pensar mis circuitos de socialización secundaria y trayectorias educativas conjuntamente con las necesidades y demandas actuales de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca.

Es así que las expectativas post-secundarias de inserción laboral y/o educativa de estos/as jóvenes se constituyeron en el eje central de esta investigación decidiendo focalizar en las mismas y constituyendo su objeto de estudio. Asumiendo su carácter complejo y partiendo de que en su enunciación, por parte de este colectivo de jóvenes, estaría implicado el azar, lo

¹ ISFD n.º 3/ Conservatorio de Música, Área Educación / Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: solinaboquin@gmail.com.

² Proyecto de Tesis: “¿y ahora qué sigue? Las Expectativas de inserción laboral y/o educativa de lxs jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal de la localidad de Bahía Blanca”. Maestría en Sociología Universidad Nacional del Sur. Dpto. de Economía. Expediente n.º 84/2016- Resolución n.º 1363/15. Directora: Lic. (Dra.) Elda Monetti- Co-directora: Lic. (Dra.) Verónica Walker.

indeterminado y lo cambiante también se optó por considerar algunos factores sociales como condicionantes de las mismas.

Paralelamente se persigue, en esta ponencia, problematizar en torno al proceso de toma de decisiones metodológicas que llevaron a abordar este objeto de estudio desde una mirada descriptivo-interpretativa. Para tal fin se previó un diseño de investigación mixto que articula enfoques cuantitativos y cualitativos a llevarse a cabo en dos momentos secuenciales. Esta propuesta multimétodica pretendió encontrar un vínculo en la construcción del objeto de investigación entre estos dos planos del mismo, que se suponen articulados, con la finalidad de enriquecimiento mutuo. Es por esto que se argumenta esta combinación adquiriendo un carácter vinculante generador de nuevas construcciones de sentidos.

2. Sobre los andares de una investigación en curso.

La mencionada investigación aborda la relación entre escuela secundaria, mundo del trabajo y educación post-secundaria circunscripta a la localidad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, con el objetivo de describir las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal de la mencionada localidad. Paralelamente se intenta comprender el significado que los actores le otorgan a este tránsito hacia futuras y múltiples esferas, delimitando posibles y variados contenidos para sus expectativas.

Si bien esta temática ha sido abordada, en el contexto nacional, en los últimos 20 años por diversas especialidades que tienden puentes entre las Ciencias de la Educación y la Psicología de la Orientación Vocacional-Ocupacional (Aisenson *et al.*, 2002; Aisenson *et al.*, 2009; Miranda y Otero, 2005; Corica, 2010; Jacinto, 1996) hasta el momento no han habido estudios sistematizados delimitados geográficamente en la mencionada localidad atendiendo a condicionantes sociales, económicos y educativos.

Lo que prima en la presente investigación es una mirada sociológica que trata de tender puentes entre los sujetos y factores sociales; entre variables socio-económicas, culturales y educativas y los procesos de individuación y/o subjetivación de las y los jóvenes en relación a la delimitación de sus expectativas e intenciones de futuro (Rascovan, 2010).

En el imaginario social la acreditación de títulos de nivel superior constituye un requisito indispensable para la generación de posibilidades de movilidad social ascendente vía la mejora de condiciones laborales que decantan en una mejor calidad de vida. Es por esto que muchas/os jóvenes acceden a una multiplicidad de propuestas educativas post-secundarias. En nuestro

contexto nacional la ilusión de concretar trayectorias de este tipo sigue siendo el mayor anhelo de las y los jóvenes pertenecientes a diversos sectores asociadas, en sus imaginarios, a movimientos sociales ascendentes. Esta tendencia muchas veces aparece complementada con la proyección de trabajar al mismo tiempo.

Por otra parte, muchas/os jóvenes perfilan sus expectativas únicamente hacia el ámbito laboral con las dificultades que conlleva la inserción y permanencia en el mismo en el marco de escenarios socio-laborales inciertos. Esta problemática ha sido abordada por expertos juvenólogos, esferas estatales y organismos internacionales quienes diseñan diferentes programas con el objeto de paliar esta situación.

Es así que comienza a vertebrarse este objeto de estudio teniendo como base a los siguientes dilemas o cuestionamientos de los cuales desembocaron tres preguntas centrales, las que sirvieron para el recorte del mismo.

- ❖ ¿En qué consisten las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria en relación a la inserción laboral y/o educativa post-secundaria?
- ❖ ¿Cuál es la relación que se establece entre las expectativas de las y los jóvenes en relación a la inserción laboral y/o educativa post-secundaria y los factores sociales, educativos, culturales y económicos en los cuales están inmersos?
- ❖ ¿Cómo vivencian las y los jóvenes el proceso de egreso de la escuela secundaria en relación a sus expectativas laborales y/o educativas post-secundarias?

Las formas en que las transiciones desde el egreso de la escuela secundaria hacia mundo educativo y/o laboral post-secundario difieren y tienen que ver con el hábitus y las representaciones que las y los jóvenes tienen de sus capacidades personales y de los factores sociales desde los cuales emergen posibilidades de concretarlas. También inciden: los modelos institucionales, los itinerarios escolares, las redes de contención familiar, las condiciones socio-económicas del contexto en el que buscan insertarse laboralmente y la herencia cultural y educativa de las familias de origen (Aisenso *et al.*, 2006). De allí que estos/as jóvenes armen un repertorio de expectativas posibles que auspiciarán de guía para sus proyecciones sin desmerecer su cuota personal de creatividad en la construcción de las mismas. En la selección subjetiva del camino a recorrer (Corica, 2010) existiría una interconexión entre modos epocales, experiencias de clase, representaciones sociales y aspectos o ingredientes personales y creativos de cada sujeto. Esta idea escapa a la noción de determinismo partiendo del supuesto de que la toma de decisiones por parte de los sujetos es fruto de procesos de reflexividad inherentes a la conducta humana (Giddens, 1997).

Es por todo esto que el presente trabajo considera a las y los jóvenes bahienses próximos a egresar de las escuelas secundarias estatales como sujetos activos y creativos en la delimitación de sus expectativas de inserción laboral y/o educativa. Interesa conocer entonces la vinculación de determinados factores relacionados con el contexto socio-epocal y cómo los mismos entran en escena en estos momentos decisivos (Giddens, 1997) en cada una de las subjetividades situadas.

3. Implicación: en donde las vivencias se entretrejen con las decisiones metodológicas.

Considero la implicación del/la investigador/a como indiscutida a la hora de mirar y dejarse atravesar por los fenómenos sociales. Aquí la relación sujeto-objeto pareciera fundirse no conservándose tan marcadamente separadas las fronteras de esta dupla como se pretendió en los albores de la Ciencia Moderna la cual persiguió durante siglos regularidades universales, objetivas y predictivas. Sujeto-objeto no están solamente uno frente al otro: se implican y se exigen mutuamente. No existe posibilidad de no estar implicado en el fenómeno o acontecimiento que uno investiga. La mirada del sujeto investigador está condicionada por su historia personal, por la comunidad cultural en la que está envuelto, por las circunstancias históricas y sociales de su comunidad científica y por el grado o intensidad del compromiso ético asumido.

Diversos autores enuncian diferentes niveles de implicación (Ardonio, 1997; Barbier, 1977) constituyendo el primero el que incumbe a la subjetividad de quien investiga, el segundo que incluye lo institucional y/o profesional y por último se establece un nivel social como horizonte de las prácticas situadas en un contexto histórico-epocal determinado.

Si concretizamos estos niveles de implicación en mi persona, como gestora de esta investigación, es clave mencionar que el principal móvil hacia la realización de la misma constituye el hecho de desempeñarme como profesora de nivel secundario en sextos años de diversas modalidades de bachilleratos locales de gestión estatal por lo que el grado de implicación tanto subjetivo como institucional/profesional ha sido cause de esta focalización temática. A lo largo del último semestre las y los alumnos comienzan a problematizar y reflexionar sobre sus intereses y expectativas en relación a la continuidad de estudios postsecundarios y/o inserción al ámbito laboral llamando poderosamente la atención que muy pocos de ellos tienen expectativas universitarias, proyectándose hacia Institutos de Formación Superior. También se vislumbran necesidades de trabajar en empleos part-time para poder solventar dichas trayectorias educativas. Esto último hace re-actualizar mi implicación social

desde mis propios circuitos de socialización secundaria y trayectorias escolares del nivel en cuestión en donde las expectativas versaban principalmente en un mandato de consecución de una carrera universitaria.

4. Las expectativas de los jóvenes próximos a egresar como objeto de estudio.

Las expectativas, eje central de esta investigación, son consideradas como un producto humano, como fenómenos de la realidad social. Y como todo emergente de la misma están signadas por la complejidad constituyendo el presente abordaje solo una interpretación de la realidad, teniendo en claro que no es la única posible.

Considerar las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las y los jóvenes próximos a egresar como objeto complejo significa que en la enunciación de las mismas por parte de los sujetos portadores estaría implicada la presencia del azar, de lo indeterminado, de lo cambiante en constante interacción con factores sociales de época en una conjunción única con las subjetividades individuales.

Se decidió abordar el objeto de estudio desde la interacción de lo macro y lo micro social (Sautú, 2005) entendiendo este último plano como las experiencias subjetivas e interpretaciones de la realidad que estos/as jóvenes realizan en constante comunicación con sus condicionantes macro-estructurales. Desde lo subjetivo-individual se hace referencia a las representaciones y vivencias como anclajes o basamentos subjetivos de las mismas en la proyección a futuro de este colectivo juvenil. Desde la vertiente macro se tendrán en cuenta condicionantes sociales, culturales, económicos y educativos que hacen las veces de marcos (Bracchi y Gabbai, 2013) de las expectativas.

Se pensó en la secuencialidad de dos momentos como enriquecedora para el abordaje de las expectativas de este grupo de jóvenes, es decir, desde un diseño en donde se combina la mirada cuantitativa y la cualitativa. En un primer momento de esta investigación se persiguió abordar cuáles son los contenidos de las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad. En forma paralela se buscó conocer la relación entre estos contenidos y los factores condicionantes seleccionados para tal fin. El segundo momento se orientó hacia el plano delo subjetivo- individual donde se buscó indagar sobre los significados que estos/as jóvenes imprimen su proceso de delimitación de expectativas postsecundarias.

En el marco de los objetivos se persiguió:

1. Identificar y caracterizar las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias de gestión estatal bahienses en su proceso de transición del sistema educativo al campo laboral y/o educativo post-secundario.
 - 1.1. Relacionar el contenido de estas expectativas con los factores condicionantes sociales, económicos, culturales y educativos.
2. Comprender los significados y sentidos que las y los jóvenes otorgan a este momento, a las vivencias sobre las diferentes expectativas relacionadas con sus futuros trayectos laborales y/o educativos postsecundarios.

5. Acerca del diseño mixto

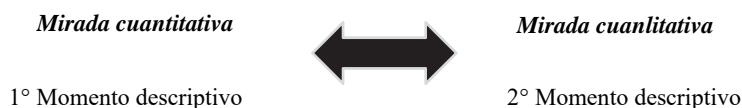
Dado el supuesto epistemológico desde el cual se encuadró esta investigación se planteó la necesidad de un abordaje cuantitativo y cualitativo para el estudio de las expectativas de las y los jóvenes próximos a egresar de las escuelas secundarias locales dada la complejidad del objeto de estudio como fenómeno social. Aun cuando estos abordajes presentan características antitéticas, es un hecho aceptado que la utilización de ambos combinados e integrados permitiría una aproximación más adecuada a ciertos problemas de investigación. Incluso, en la actualidad, se concibe esta propuesta metodológica mixta como fuente generadora de reflexión y acción socio-educativa potenciadora de procesos de cambio y transformación social proponiéndose un diálogo paradigmático cada vez más fluido e integrador dentro de la comunidad científica (Caride Gómez y Fraguela Vale, 2015).

Se encaró esta investigación desde una intención de enriquecimiento de ambos enfoques en pos de potenciar el abordaje y diversificación de la mirada gracias a los flujos comunicacionales entre las dos perspectivas que persiguieron una postura entrelazada y secuencial para aprehender la realidad social (Gallart, 1993).

Por otra parte Bericat (1998) propone tres estrategias básicas de integración de los métodos cuantitativos y cualitativos siendo las mismas las de complementación, combinación y triangulación. La segunda estrategia³ es la que más se acercaría al diseño multimétodo que se

³ Siguiendo a Bericat en el presente trabajo no sería pertinente la estrategia de complementación por no perseguir la búsqueda de dos imágenes aisladas del mismo objeto o hecho a investigar. El corte entre los métodos no es tan tajante, sino que hay un continuum o una perspectiva de enriquecimiento inter-métodos. Tampoco se habla de triangulación metodológica, ya que los objetivos que guían cada uno de los métodos son de calidades diferentes, pertenecen a diferentes planos secuenciales. En la mencionada estrategia se

plantea en el presente trabajo por combinar, con el objetivo de retroalimentar secuencialmente, un primer abordaje hacia otro segundo con propósitos diferentes que no buscan una convergencia, corroboración o concurrencia de los resultados provenientes de la aplicación de los distintos métodos en pos de acrecentar la validez interna y externa de los mismos.



5.1. La mirada cuantitativa. Primer momento

Desde el enfoque descriptivo, se persiguió identificar los contenidos de las expectativas de este grupo de jóvenes que están por egresar de su escuela secundaria. Se busca manejar cantidades del aquí y ahora para dar cuenta de la incidencia que asumen las mismas en relación a: opciones educativas postsecundarias (ya sean en el nivel superior como concernientes a la formación de oficios y/o cursos cortos), opciones dirigidas al ámbito laboral, combinación de las alternativas anteriormente citadas junto con otras proyecciones posibles. Esto permitió indagar y describir el objeto de estudio asociando y relacionando las expectativas de este colectivo de jóvenes a los mencionados factores sociales, seleccionados arbitrariamente, lo que daría como resultado algo así como una “fotografía de la realidad” (Gallart, 1993: 108).

Se seleccionaron arbitrariamente las siguientes dimensiones de análisis, aunque se es consciente de que existirían una infinidad de las mismas que escapan a este análisis.

❖ *Factores socio-económicos*

a) Condición socio-económica familiar.

- ✓ Situación laboral del mayor aportante familiar.
- ✓ Situación laboral del/la joven próximo a egresar de la secundaria.
- ✓ Presencia de becas y/o subsidios en la familia.

❖ *Factores culturales*

A. Nivel de escolaridad alcanzado por madre y/o sostén familiar.

B. B) Género

trata de aumentar la veracidad de los datos a través de la convergencia de los mismos no siendo este el propósito de la presente investigación. No se busca delimitar una correspondencia término a término de los datos obtenidos mediante cada una de las metodologías, sino profundizar la comprensión del horizonte hacia donde se dirigen los/as jóvenes.

❖ *Factores educativos*

- A. Linealidad/No-Linealidad de los itinerarios escolares en el nivel secundario con respecto a lo institucionalmente esperado.
 - ✓ Cambios/ Permanencias en la escuela secundaria.
 - ✓ Repitencia/ No repitencia. Motivos.
- B. Percepción de continuidad/afinidad entre las orientaciones de egreso de la secundaria y las expectativas de inserción laboral y/o educativa.
- C. Percepción de la funcionalidad de los Dispositivos de Orientación vocacional-ocupacional.

Las unidades de análisis quedaron constituidas por las y los jóvenes que revisten esta condición. Por ende, el universo de estudio se conformó por todos/as los/as jóvenes que se encuentran transitando el último año de su nivel secundario (sexto año) de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca.

Se decidió trabajar con una muestra estratificada con asignación proporcional por establecimiento educativo, género y turno. La misma estuvo compuesta por 292 jóvenes a los/as cuales se les aplicó una encuesta administrada confeccionada especialmente para tal fin.

5.2. La Mirada cualitativa. Segundo momento

Si bien estas primeras aproximaciones al objeto de estudio permitieron conocer, llenando de contenido las expectativas, no confirieron sentido vivencial a la heterogeneidad de las mismas. Es por esto que, teniendo como supuesto la combinación e integración de la mirada cualitativa, se persiguió comprender el con-texto en el que estas se proyectaron interactuando con las intencionalidades que los actores expresaron. Ello requirió un abordaje que permitió la consideración de: los sentidos atribuidos por los sujetos a sus próximos proyectos, la contemplación de las redes sociales y familiares en las que está situado el/la joven como así también los múltiples mandatos que inciden en la enunciación de una opción por sobre la otra. En definitiva, se buscó bucear y hacer explícitas las estrategias que inciden en la delimitación de las expectativas que estos/as jóvenes vislumbran para su futuro próximo en función de un espacio social y una historia individual que entrelazados imprimen significados y sentidos particulares.

Aquí operó una búsqueda de comprensión de la forma en que se dan estos fenómenos individuales, sociales, históricos, educativos buscando, pues, situar vivencialmente los mismos en cada relato desde las significaciones que le atribuyen los individuos envueltos en ellos.

Se persiguió abordar ámbitos acotados en donde se privilegió más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para dar cumplimiento a este segundo momento se contactó a casi una veintena de jóvenes que asistían a establecimientos educativos de nivel secundario de gestión estatal bahienses durante el tercer trimestre del ciclo lectivo 2016 para la realización de las entrevistas en profundidad fuera de la institución escolar. Se buscó profundizar la indagación en función de las respuestas persiguiendo el buceo en los mundos particulares instando a generar un puente empático hacia perspectivas y miradas de un mismo acontecimiento, en apariencia.

Aquí se tuvo la oportunidad de particularizar para con-vivir en una trama con-sentido (Vasilachis de Gialdino, 2006). El relato al cual se adentraron los entrevistados/as constituyeron interpretaciones y representaciones sobre los hechos brindando un todo en donde intervienen deseos, mandatos, cuestiones epocales, proyectos, temores, perspectivas, que en definitiva conforman hábitos. Este último concepto entendido como sistema de disposiciones para obrar, sentir y pensar (Bourdieu, 1972) en relación al proceso de delimitación de las expectativas postsecundarias propia de las subjetividades situadas de estos/as jóvenes.

En base a los datos recogidos en forma de narrativas textuales prevee un análisis de contenido lo que implica la construcción y abstracción de un sistema de categorías y sub-categorías a partir de discursos plurales. Los sentidos y significados que las y los alumnos atribuyen a sus expectativas de inserción laboral y/o educativa pos-secundaria dan lugar a la construcción de categorías teniendo en cuenta las estrategias de acción planificadas junto con las posibles consecuencias pensadas para las mismas.

6. Para seguir reflexionando...

Es en esta fase final de la investigación cuando me veo obligada a tomar distancia y reflexionar sobre los hallazgos arrojados en cada momento secuencial. Desde esta perspectiva, en la que me descubrí implicada en el quehacer en el campo puedo vislumbrar que se fueron hilvanando, entrecruzando y enriqueciendo dialécticamente los dos abordajes desde lo micro, macro y desde mi subjetividad como docente-investigadora.

Si bien no se persiguió, con los datos surgidos de las entrevistas en profundidad una transferibilidad absoluta o generalidad estadística hacia otros contextos de acción similares se pensó esta estrategia metodológica como una ampliación y profundización de sentidos desde

la voz de las y los jóvenes protagonistas en constante interacción con mis propios esquemas de referencia teórico-conceptuales y personales.

Bibliografía

- Aisenson D.; Aisenson, G.; Batlle S.; Legaspi L.; Polastri, G. y Valenzuela, V. (2006), “Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en los jóvenes que finalizan la escuela media”, en: *Anuario de Investigaciones*, vol. XIV, Facultad de Psicología UBA, pp. 71-82.
- Aisenson y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación (2002), *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*, Buenos Aires, Eudeba.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Alonso, D.; Batlle, S.; Davidzon, S.; Legaspi, L.; Monedero, F.; Nicotra, D.; Valenzuela, V. y Vidondo, M. (2007), “De la orientación vocacional a la psicología de la orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios”, en: Castorina, J. A.; Aisenson, D.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.), *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Celeiro, R.; Inaebnit, V.; De Marco, M. y Pereda, Y. (2009), “Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media”, en: *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA.*, vol. XVI. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a14.pdf>. Consultado el 18 de marzo del 2017.
- Ardoino, J. (1997), *De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades*, Láigle, Matriz ANDSHA.
- Barbier, R. (1977), *La investigación de acción en la institución educativa*, Traducción de la cátedra “Análisis institucional en la escuela” (mimeo), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bericat, E. (1998), *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*, Barcelona, Ariel Sociología.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédée de «Trois études d'ethnologie kabyle»*, Paris, Droz.

- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013), “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. en: Kaplan, K. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 23-44.
- Caride Gómez, J. y Fraguera Vale, R. (2015), “Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red”, en: *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, n.º 26, pp. 139-172.
- Corica, A. (2010), “Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria”, Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, Buenos Aires, FLACSO.
- Gallart, M. A. (1993), “La interacción de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación”, en: Forni, F.; Gallart, M. y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, CEAL, pp. 107-149.
- Giddens, A. (1997), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península Ediciones.
- Jacinto, C. (1996), “Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: de la problemática estructural a la construcción de trayectorias”, en: *Dialógica*, vol. 1, pp. 43-63.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005), “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”, en: *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 10, n.º 25, pp. 393-419.
- Rascovan, S. (comp.) (2010), *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*, Buenos Aires, Noveduc.
- Sautú, R. y otros (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO.
- Sirvent, M. T. (2006), *El proceso de Investigación*, Ficha de cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Imágenes de lo político: metáforas y analogías

Carolina Y. Andrada Zurita¹, Rebeca Canclini¹, Diana Paula Fuhr¹, Florencia Garrido Larreguy¹,
Francisco López Corral¹, Alejandra Palma², José Pablo Schmidt¹, María E. Wagon²

Resumen

Esta propuesta se inscribe en el proyecto de investigación: “Críticas de Hannah Arendt a la tradición de pensamiento sobre lo político: analogías y ejemplos” (2015-2018). Nuestro proyecto tematiza la conceptualización de lo político arendtiano en diálogo con la tradición de pensamiento sobre lo político. Arendt desarrolla una vía directa para caracterizar lo político como un ámbito público que permite la aparición del agente en pluralidad. Sin embargo, también utiliza una vía negativa, o sea, se detiene a enumerar algunas características que no son propias del ámbito político. Así, hemos determinado que las imágenes que suelen aparecer en la caracterización de lo político arendtiano provienen del lenguaje teatral, mientras que en sus definiciones negativas prevalecen imágenes provenientes del ámbito de lo orgánico y de la fabricación de objetos.

Arendt critica, por un lado, la utilización de la analogía orgánica en la tradición. Parangonar la sociedad con un organismo vivo da lugar a hacer énfasis en el dominio. A su vez, critica la

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: karo_orak_15@hotmail.com, rebeca.canclini@uns.edu.ar, dianafuhr89@hotmail.com, flordeflor223@hotmail.com, francisco.lopezcorral@uns.edu.ar, jschmidt@criba.edu.ar.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: beilapalma@gmail.com, mariawagon@gmail.com.

analogía de la manufactura porque permite introducir en el ámbito público consideraciones instrumentales. Por eso, opta por la metáfora teatral para caracterizar lo propiamente político.

En el pensamiento metafórico predomina un elemento sensible y, justamente, las principales operaciones lingüísticas que nos permiten vincular los conceptos con las imágenes son las analogías y las metáforas. Por ello, el objetivo de nuestro proyecto apunta a reconstruir el concepto de lo político a partir del análisis de estas operaciones lingüísticas presentes en algunos textos tradicionales de la teoría política. Así, la aproximación al objeto de estudio es claramente cualitativa y abreva de metodologías propias del campo de la hermenéutica y del análisis del discurso.

El problema de investigación que pretendemos exponer refiere a las dificultades de fijar el marco metodológico ya que el estudio de metáforas y analogías involucra estudios lingüísticos, lógicos, argumentativos, epistemológicos y ontológicos. Efectivamente, a medida que el grupo de investigación ha avanzado en el desarrollo del proyecto, nos hemos enfrentado reiteradamente a la necesidad de reconfigurar nuestro marco metodológico. Esta presentación consistirá en la exposición de algunas de estas experiencias.

Introducción

Este proyecto tematiza la construcción del concepto de lo público arendtiano a partir del uso de distintas imágenes presentes en los textos. Uno de los problemas metodológicos principales consistió en distinguir las operaciones lingüísticas que permiten vincular imágenes sensibles con conceptos. Estas operaciones son, principalmente, la analogía y la metáfora y un abordaje adecuado supone situarnos en el cruce disciplinar entre la lógica, la argumentación y la lingüística. Para ello, contamos con la participación de la Dra. Alejandra Palma cuya colaboración con el proyecto se centra en delimitar estrategias de abordaje de estas operaciones lingüísticas en los textos de teoría política seleccionados.

En lo referido a la propia construcción del concepto de lo público arendtiano, tenemos dos grupos de estrategias.

- a) El primero de ellos aborda directamente la construcción de algún concepto político relevante a partir de ciertas imágenes. En este sentido, las colaboraciones de la Dra. Rebeca Canclini, el Lic. Francisco López Corral, la Lic. María Wagón y la Lic. Florencia Garrido Larreguy apuntan respectivamente a los conceptos de lo político, la revolución, el mal y el espacio público en la obra de Arendt.

- b) El segundo grupo, por otra parte, consiste en comparar el abordaje arendtiano con el de un autor de la tradición de pensamiento sobre lo político citado por ella misma. Para ello, se comenzó por una delimitación de autores relevantes para la construcción de lo público arendtiano. Así, el Lic. José Schmidt, la Srta. Diana Fuhr y la Srta. Carolina Andrada-Zurita se han dedicado, respectivamente, al análisis de imágenes en la teoría política de Santo Tomás de Aquino, Thomas Hobbes y Niccolò Machiavelli.

En lo que sigue, se exponen los problemas particulares de cada trabajo en lo referido a la construcción del marco conceptual y metodológico.

Imágenes y conceptos

La Dra. Rebeca Canclini trabaja en la sistematización de grupos significativos de imágenes que son utilizadas por Hannah Arendt en la construcción de distintos conceptos sobre lo político. En este sentido, pueden distinguirse imágenes que ella considera inadecuadas para dar cuenta de lo político, las imágenes orgánicas y de la manufactura; de la imagen teatral que es considerada por la autora como la más pertinente para la construcción del concepto de lo político. Así, el primer grupo o, vía negativa de construcción del concepto de lo político, aborda la crítica arendtiana a la utilización de las analogías orgánica y de la manufactura en la tradición en la tradición de pensamiento sobre lo político. Parangonar la sociedad con un organismo vivo da lugar a hacer énfasis en el dominio, en la unidad por sobre la pluralidad y deviene, eventualmente, en la justificación de la violencia. A su vez, la autora critica la analogía de la manufactura porque permite introducir en el ámbito público consideraciones instrumentales que violan el imperativo kantiano de tratar a las personas como fines en sí mismos y porque considera al producto de la acción como externo al propio proceso de creación.

Consecuentemente, Arendt opta por la metáfora teatral para caracterizar lo propiamente político. De la imagen del teatro rescata y valora tanto el papel del actor como el del espectador. La metáfora teatral permite alejar al pensamiento político de la filosofía de la historia al no comprender el cambio político (revolucionario o no) dentro de procesos que no permiten dar cuenta de la libertad del agente. Además, esta imagen permite considerar conjuntamente dos dimensiones del espacio público arendtiano, la agonal y la asociativa, al entender que los sujetos políticos pueden asumir tanto el rol del actor como el del espectador. Así, la imagen permite conectar la actividad humana de la acción con la facultad del juicio.

El concepto de revolución

El concepto de revolución como metáfora es trabajado por el Lic. Francisco López Corral dentro del ámbito de la filosofía de la historia. Se puede afirmar que el concepto de «revolución» hace referencia a un acontecimiento histórico que produce una discontinuidad en el ejercicio del poder soberano, discontinuidad caracterizada no sólo por un cambio de gobernante, sino también por una mudanza de la forma de gobierno y, aún más significativamente, por una transformación estimable de las relaciones sociales hasta entonces imperantes. En todo caso, denota un cambio irreversible, casi siempre efectuado a través de cierto ejercicio de la fuerza y la violencia alegado como un recurso justo y necesario, en vistas a lograr la superación definitiva de una opresión largamente asentada. Hay una linealidad en esa pretendida irreversibilidad revolucionaria, una linealidad vectorial: la revolución señalaría así un cierto sentido unilateral de la historia, que nunca retrocede: no hay marcha atrás de la revolución. Cabe agregar así que el propio acontecimiento del concepto de «revolución» está asociada a la emergencia de una (nueva) concepción lineal de la historia, una (nueva) filosofía de la historia que no ata el futuro a un pasado ya conocido, sino que lo lanza hacia adelante a través del signo del crecimiento y/o la novedad.

Esta lectura, que tiene como exponentes célebres a Griewank, Arendt, Lasky o Koselleck, sostiene que en el derrotero histórico del significado del concepto de «revolución» podemos encontrar un registro clave de un cierto pasaje histórico: de una clásica concepción circular de la historia hacia una moderna concepción lineal. En efecto, el concepto político de «revolución» tendría una procedencia metafórica, ligada a una fuente astronómica-astrológica. Una metáfora, entonces, que leería las discontinuidades políticas como momentos dentro de un movimiento mayor que se asemejaría al movimiento circular de los astros. Las «revoluciones», al menos desde la aparición de este sentido político del término en el Renacimiento hasta avanzado el siglo XVIII, no serían así interpretadas como acontecimientos que arrojarían una novedad histórica, sino que se inscribirían, siguiendo la metáfora astronómica, en el orden monótono de la circularidad temporal. El desplazamiento del significado de «revolución» se produciría recién con la revolución estadounidense y, especialmente, la francesa, momentos claves a partir de los cuales los efectos semánticos originales de la metáfora astronómica serían finalmente abandonados para abrazar una idea de «revolución» ligada a la linealidad y novedad históricas.

Sin embargo, las fuentes no terminan de contrastar tal tesis. La teoría de la procedencia astronómica del concepto de «revolución» es convincente, siempre y cuando se obvie la

ausencia del eslabón perdido que la corroboraría: simplemente, algún texto (o mejor, conjunto de textos) que reúna de manera consistente, y con cierta persistencia, astros y revueltas, revoluciones celestes y revoluciones políticas. La historia del concepto de revolución no pareciera así tener una trayectoria tan lineal, ni una fuente tan clara. La tarea arqueológica del concepto desde el siglo XIV deberá dar cuenta de los contextos y disputas en los cuales el concepto emerge, desaparece, vuelve a aparecer, se resemantiza, hasta adquirir su significado moderno de fines de siglo XVIII. La tarea, entonces, consiste en entender cómo la palabra «revolución» fue emergiendo como instrumento y campo de ciertas batallas a la hora de pensar lo político.

El concepto de mal

La Lic. María Wagón trabaja el concepto de mal en el pensamiento de Hannah Arendt. El problema del mal es un tópico de gran relevancia en la obra de Hannah Arendt. El mal que advino al mundo junto con los regímenes totalitarios promovió cambios profundos en las perspectivas de análisis de la autora a lo largo de su trayectoria intelectual. En un primer momento, en los años 30, los acontecimientos políticos de Europa y la inminencia de un mal sin precedentes en la historia de la humanidad instaron a la pensadora a alejarse de la filosofía para incursionar en el mundo de la política (espacio que resultó ser, finalmente, el ámbito donde ancló sus reflexiones durante la mayor parte de su carrera académica). Al final de su vida el problema del mal es, nuevamente, el promotor de un cambio de perspectiva en sus reflexiones, esta vez materializado en su retorno al terreno filosófico, específicamente en lo que respecta a los posibles vínculos que pueden establecerse entre el mal y las facultades del espíritu humano. En la introducción a “El Pensamiento”, el primer tomo de su obra publicada póstumamente bajo el nombre *La vida del espíritu*, Arendt (1978) expone que lo que la llevó a abandonar el terreno relativamente seguro de la teoría y ciencia política para aventurarse nuevamente en los vericuetos del pensar filosófico fue la experiencia que vivió como cronista en el juicio a Eichmann en Jerusalén, donde un nuevo tipo de mal puso en jaque las categorías tradicionales con las que el pensamiento filosófico había abordado desde siempre el problema del mal.

En lo que respecta a los problemas metodológicos que surgen a la hora de abordar la mencionada temática, lo más importante a tener en cuenta es que, como se expusiera en el párrafo anterior, el tema del mal atraviesa la totalidad de la obra arendtiana, es analizado por

la pensadora desde diferentes perspectivas y sufre una serie de transformaciones motivadas por la materialidad de la realidad en la que se encuentra inmersa. A esto se suma el hecho de que el problema del mal generalmente no es abordado por Arendt de manera directa y exclusiva en sus escritos sino que reflexiona y conceptualiza al respecto de manera difuminada y siempre en relación directa con otras nociones y problemáticas. Al no estar sistematizado el análisis sobre el mal resulta complejo alcanzar una comprensión clara y cerrada sobre la concepción arendtiana al respecto. Un ejemplo de esto se encuentra en el hecho de que su controvertida noción de la banalidad del mal que aún en la actualidad es el centro de acalorados debates dentro del ámbito crítico arendtiano, no es una teoría, según las propias palabras arendtianas, ni tampoco una explicación del fenómeno del mal, sino una lección que tuvo lugar durante el juicio a Eichmann en Jerusalén. Es decir, al no existir una teoría del mal escrita por Arendt que dé cuenta de la totalidad del fenómeno, de sus cambios de perspectivas y de abordajes y de una conclusión clara al respecto, resulta complejo abordar plenamente la problemática y ofrecer una lectura personal concluyente.

Sumado a todo lo expuesto se encuentra el hecho de que, más allá de la temática de esta investigación, es una característica del pensamiento arendtiano el hecho de que sus reflexiones son vehiculizadas por medio de lo que Richard Bernstein dio en llamar “trenes de ideas” (2004: 287) que, en muchos casos, no tienen un destino claro e indiscutible y, en otros, se cruzan y contradicen. Seguir dichos trenes de ideas requiere de una lectura atenta si lo que se pretende es lograr comprender cabalmente el complejo tejido del pensamiento arendtiano.

El concepto de espacio público

La noción de espacio público arendtiano es abordada por la Lic. Florencia Garrido Larreguy. Los problemas metodológicos, a veces, surgen desde las propias fuentes que se ha decidido investigar. Nuestro trabajo se centra en el estudio del espacio público político arendtiano, y toma, por eso mismo, como fuente primaria la obra arendtiana en general, con especial referencia a *La condición humana* [1958], *Sobre la revolución* [1963], *La vida del espíritu* [1978] y *¿Qué es la política?* [1995]. Dentro del espacio público político arendtiano se distinguen dos dimensiones propuestas por Seyla Benhabib: una dimensión agonística y una asociativa (Benhabib, 2000). El espacio agonal, de clara influencia aristotélica, se basa en la distinción entre el *oikos* y la *polis* como marco para el desarrollo de la actividad humana de la acción. Al igual que Aristóteles, Arendt diferencia entre una esfera pública y una privada, y

denuncia la pérdida de esta distinción a partir de la modernidad y la irrupción del ámbito social. Mientras que el espacio asociativo emerge siempre que los hombres actúan en concierto y aparece la libertad. Este ámbito no se corresponde con ningún sentido ni topográfico ni institucional, sino que se refiere al sitio de poder donde se desarrolla una acción común de forma espontánea que puede dar lugar a la fundación de un nuevo orden. En este caso, nos remitimos a las indagaciones acerca de la libertad y la comunicación que realiza la filósofa de Hannover a partir de la teoría kantiana del juicio. Del mismo modo que Kant, Arendt se dedica al análisis del juicio como la facultad que permite la mentalidad ampliada necesaria para aparecer en público.

En base a este planteo han surgido tres problemas principales en torno a las fuentes. El primero se refiere a la dificultad para encontrar una continuidad entre la influencia aristotélica y la kantiana (Sahuí, 2002). Esto nos lleva a tener que movernos en una tensión constante entre el espacio agonial y el asociativo dentro de las obras arendtianas. Tensión en la que aún hoy creemos que se desarrollará nuestra investigación. El segundo problema se refiere a la forma en la que Arendt retoma a los filósofos antiguos, especialmente a Aristóteles. En base al estudio de una analogía clásica como es la que se refiere a la relación entre un padre y su hijo y un rey y su súbdito hemos podido constatar que la filósofa alemana emplea los textos aristotélicos casi en sentido opuesto al pretendido por su autor. De esta forma mientras que Aristóteles quería destacar el respeto y la mayor experiencia por los cuales se justificaba la relación de gobierno tanto en el espacio público como en el privado, Arendt destaca la violencia y el despotismo que rigen ambas relaciones (la del padre con el hijo y la del rey con el súbdito) para justificar lo poco deseables que son esas relaciones de gobierno. Esto es un claro ejemplo de la necesidad de realizar una exégesis adecuada de las fuentes para poder lograr una hermenéutica más precisa sobre los textos. Esto, asumiendo que toda hermenéutica sería supone una exégesis responsable para no incurrir en el error de forzar el pensamiento de los autores. La necesidad de analizar las fuentes aristotélicas de primera mano (Aristóteles, 1951) y luego realizar una comparación con las afirmaciones arendtianas sobre los mismos, se repite en el caso de Kant. El tercer problema que encontramos, en este caso se refiere a que el análisis de la noción de juicio que se encuentra en *La vida del espíritu*, no es de por sí una noción arendtiana. Al haber fallecido con tan solo el título del capítulo escrito, los editores de la obra se ocuparon de realizar una reconstrucción del mismo a partir de las conferencias que había dictado Arendt sobre la noción de juicio de Kant. Esto nos lleva una vez más a tener que remitirnos a las fuentes directas del concepto para luego realizar un análisis comparativo entre lo dicho en *La vida del espíritu* y lo propiamente elaborado en la *Crítica del juicio* kantiana (Kant, 1978).

Imágenes de lo político en Tomás de Aquino

El Lic. José Schimdt aborda las imágenes y símiles a los que recurre Tomás para explicar las características propias del monarca, en especial la analogía orgánica y la teológica. Tomás en su tratado *De Regno* plantea un paralelismo teológico-político. El rey es como el alma al cuerpo, o como Dios al universo. La peculiar sociabilidad del hombre requiere de un gobernante que garantice la unidad y armonía del orden social. Para explicar la naturaleza y los deberes del gobernante Tomás recurre a varios símiles que traslada al ámbito político. Así, las abejas son ejemplo de un buen gobierno y el tirano es categorizado con rasgos bestiales.

Si bien las metáforas en el ámbito político se han censurado como problemáticas al menos desde Hobbes, se parte del análisis de Andreas Musolff que destaca la relevancia del discurso metafórico en la conceptualización política con una mirada más positiva. La metáfora, desde una perspectiva cognitiva, no es una mera forma lingüística accidental, sino que tiene un papel conceptual clave. Justamente por esto es muy importante que Tomás rescate el símil de las abejas como parte del orden natural.

Dado que para Tomás la arquitectura natural se puede parangonar con el oficio del gobernante, entre los animales que viven en sociedad se pueden observar similitudes con el régimen monárquico también en las abejas. Las abejas obedecen a su rey *per instinctum naturae* mientras que en las sociedades humanas el rey utiliza su razón. Pero la arquitectura natural es producto del arte divino y por eso mismo la colmena puede ser un modelo a seguir para las sociedades humanas.

Un contemporáneo de santo Tomás, Tomás de Cantimpré (1201-1272) escribió un famoso libro alegórico *Bonum universale de apibus* a partir de la vida de las abejas. Esta analogía también se remonta a la antigüedad e incluso Séneca ya había planteado que se podía encontrar una monarquía natural entre las abejas. En Tomás la monarquía encuentra su justificación en un paralelismo teológico-político según el cual el accionar del rey tiene que seguir la naturaleza e imitar la acción de Dios en el mundo.

También Alberto Magno y Buenaventura recurrieron al “reino” de las abejas como modelo de un gobierno bueno y ordenado. El símil de las abejas no cumple un papel sustancial en la argumentación de Tomás, pero es un indicador del papel conceptual que asume el discurso metafórico y un ejemplo claro de cómo las imágenes naturales se pusieron al servicio de una argumentación a favor de la monarquía en el siglo XIII.

Por supuesto, tanto en la antigüedad como en la Edad Media se pensaba que las abejas tenían un rey masculino. Hoy por hoy la abeja reina sigue siendo emblema de la soberanía. Sin

embargo, en ocasiones se hace énfasis en el aspecto tiránico de la reina que maltrata a sus subalternas (síndrome de la abeja reina). Así, la misma imagen que Tomás pensó como modelo para un rey justo puede encarnar hoy el despotismo y la tiranía.

La analogía de la manufactura en Hobbes

Diana Fuhr se dedica a la analogía de la manufactura en el Leviatán de Hobbes (según la cual el Leviatán es un cuerpo artificial o artificio mecánico), en vinculación con la noción de temor como punto clave en la estructuración de la máquina estatal para obtener la obediencia del súbdito. Se trata de ver las consecuencias que tiene esta visión técnica del Estado en la concepción hobbesiana de lo político.

Hobbes conceptualiza el temor (*fear*) como una aversión con la idea de sufrir algún daño (Hobbes, 1998: 36). Es una pasión clave en la determinación de la voluntad y en la activación de la razón; en tanto mecanismo adaptativo, responde al contexto en que el individuo actúa y marca la dinámica de la acción. Por ello, en el estado de naturaleza, relacionamos el axioma de autoconservación con la inseguridad e incertidumbre constantes que desembocan en la guerra generalizada y el temor mutuo; en el plano del Estado, mostramos que la prevalencia de su dominio dependerá de la construcción de él mismo como objeto temido. El cambio en la mecánica del miedo, dirigido al soberano, estructura la máquina estatal. Como el objetivo principal es caracterizar las relaciones entre el temor y el Estado en tanto artificio mecánico, se requiere caracterizar: el temor (*fear*) (su papel en el estado de naturaleza y en el Estado), las nociones de naturaleza, artificio y saber técnico, así como los objetos y relaciones de la analogía de la manufactura en la construcción del concepto del Estado. De esta manera se intenta mostrar de qué modo la construcción del Estado en tanto artificio mecánico, tal como lo presenta Hobbes, supone: a- El cambio del objeto temido en estado de naturaleza por el temor al castigo del Leviatán y b- La manipulación de ese temor como factor principal para obtener la obediencia del súbdito.

Ahora bien, por una parte uno de los primeros problemas que se presentaron fue la amplitud de referencias a diferentes tipos de temores en el *Leviatán*, pero, si bien el panorama general fue necesario para comprender la mecánica del miedo, limitamos el recorte teniendo como eje la analogía de la manufactura, dado que explicitar este vínculo era nuestro objetivo. Por otro lado, el momento en que escribe Hobbes es un momento de rupturas y continuidades entre el paradigma renacentista y el moderno. Esto exige un abordaje del *Leviatán* teniendo en cuenta

su contexto histórico, científico y social de producción así como las teorías con las que dialoga. Por una parte, el temor tiene de trasfondo las guerras civiles y religiosas. Por otra, la analogía de la manufactura confronta con la concepción aristotélica del hombre como animal político y, concibe lo político como artificio; a su vez, nuestro estudio exige la comprensión del mecanicismo, vinculado al problema del método y del saber técnico propio de la modernidad, y a la caída de la distinción aristotélica *naturalia-artificialia* (pues se puede crear un artefacto con el principio de movimiento en sí mismo). Esto permite comprender la conceptualización que estructura la analogía en Hobbes. Uno de los aspectos clave en este sentido fue la relación entre la analogía de la máquina y la analogía orgánica, ya que ambas están implicadas en la noción del Estado como cuerpo político, hombre artificial, autómatas. Esto nos exigió abordar cómo en la época, lo natural y lo orgánico se ve desde la hipótesis mecanicista. Así, fue necesario tener en cuenta aspectos externos a la obra pero que, como heurística, nos permiten acercarnos a ella en función del tema recortado.

Otra cuestión, tiene que ver con la dificultad de separar e independizar los elementos del conjunto metafórico que compone el *Leviatán*. En nuestro caso particular, se nos presentó, como dijimos, en la distinción entre la analogía orgánica y la máquina, que se realizó con fines analíticos pero cuya unidad no deja de reconstruirse. Las metáforas tienen un carácter polisémico y, en Hobbes, las diferentes metáforas (máquina, hombre artificial, cuerpo artificial, persona artificial, Dios mortal, Leviatán) se complementan-limitan entre sí, de modo que, cuando se focaliza analíticamente en una sola, se corre el riesgo de perder la resemantización de los conceptos que se ven a la luz de las otras metáforas.

La zorra y el león como imágenes del buen gobernante en Machiavelli

Carolina Andrada-Zurita analiza las características del gobernante de Maquiavelo a partir de las imágenes del león y la zorra. En el contexto de *El príncipe*, estas imágenes son utilizadas para aludir a dos cualidades que debe tener el gobernante que pretenda mantenerse en el poder: astucia y fuerza. Ambos son medios de alcanzar el éxito, sin embargo, la astucia apunta a saber convencer y direccionar a los hombres sin recurrir a la violencia. En cualquier caso, el buen gobernante sabe elegir entre estos medios el más adecuado para obtener el fin deseado en la situación particular en la que debe actuar. Queda claro entonces, que la imagen de la zorra y el león empleada por Maquiavelo sirve como un recurso para ilustrar los dos tipos de actitudes que debe adoptar el monarca de manera complementaria en su accionar. Es remarcable que

Maquiavelo considera esencial que el gobernante haga una buena economía de la violencia y una correcta gestión de su imagen ya que solamente de esta manera podrá potenciar las emociones adecuadas en el pueblo (Várnagy, 2000: 21).

Aunque las imágenes de la zorra y el león se encuentran en *El príncipe*, la astucia y la fuerza como características del gobernante pueden encontrarse también en *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. En esta obra, sin embargo, el tema es tratado a partir de ejemplos históricos. Esto nos ha planteado el problema de trabajar con operaciones lingüísticas diferentes. En el caso del ejemplo, obviamente, se pueden analizar mejor los aspectos vinculados con la adecuación de la acción al contexto o situación.

Consideraciones finales

Como dijimos previamente, este proyecto tematiza la construcción del concepto de lo público arendtiano a partir del uso de distintas imágenes presentes en los textos. Entre los problemas metodológicos a los que el grupo de trabajo debió enfrentarse se tematiza la distinción entre las distintas operaciones lingüísticas que permiten vincular imágenes sensibles con conceptos en las fuentes seleccionadas. Estas operaciones son, principalmente, la analogía y la metáfora aunque no se puede descartar el uso de comparaciones y ejemplos. Esto supuso una complejidad del marco metodológico que no había sido suficientemente tratada durante el primer año de trabajo y que, finalmente, ha sido el objeto de la presente exposición.

Bibliografía

- Arendt, H. (1998 [1958]), *The human condition*, Chicago, The University of Chicago Press, [Traducción en castellano: (2012) *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós].
- Arendt, H. (1990 [1963]), *On Revolution*, London, Penguin Books, [Traducción en castellano: (2008) *Sobre la revolución*, Buenos Aires, Alianza].
- Arendt, H. (1981), *The Life of the Mind*, New York, A Harvest Book [Traducción en castellano: (2002) *La vida del espíritu*, Buenos Aires, Paidós].
- Arendt, H. (2009), *¿Qué es la política?*, Buenos Aires, Paidós (Publicado originalmente como: Arendt, H. (1995), *Was ist politik. Aus dem Nachlaß*, München, R. Piper GMBH & Co. KG).

- Aristóteles (1951), *Política*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Benhabib, S. (2000), “La paria y su sombra. Sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt”, en: Birulés, F. (coord.), *Hannah Arendt: el orgullo de pensar*, Barcelona, Gedisa, pp. 97-115.
- Bernstein, R. (2004), *El mal radical: una indagación filosófica*, Buenos Aires, Lilmod.
- Kant, I. (1978), *Crítica del juicio*, México, Porrúa.
- Maquiavelo, N. (2010), *Obras selectas*, Madrid, Gredos.
- Maquiavelo, N. (2016), *El príncipe*, Madrid, Alianza.
- Musolff, A. (2004), *Metaphor and Political Discourse*, New York, MacMillan.
- Sahuí, A. (2002), *Razón y espacio público. Arendt, Habermas y Rawls*, México, Ediciones Coyoacán.
- Skinner, Q. (1984), *Maquiavelo*, Madrid, Alianza.
- Várnagy, T. (2000), *Fortuna y virtud en la República democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*, Buenos Aires, CLACSO.

**Lo italiano, lo latino y lo romano en
“Razón de Italia” de Giovanni Papini.
Apuntes iniciales para pensar la relación entre
historiografía y política exterior en el fascismo italiano**

Bruno Cimatti¹

1. Introducción

La presente ponencia busca poner en discusión ideas surgidas en el contexto de los inicios de nuestra investigación doctoral,² particularmente en lo que refiere a la construcción de conceptos teóricos que nos permitan analizar la experiencia fascista en la colectividad italiana local durante el segundo cuarto del siglo XX. En este sentido, si bien las reflexiones que introducimos en este trabajo son de carácter general, en tanto se centran en el discurso que desde el régimen fascista se dirigió a los emigrados italianos en todo el mundo, consideramos que pueden asumir eventualmente un carácter geográficamente situado.

La ponencia persigue, a grandes rasgos, un doble objetivo. Por una parte, se buscará definir tres conceptos vinculados al discurso fascista de cara a sus connacionales emigrados, esto es, los conceptos de italianidad, latinidad y romanidad. Consideramos que estos conceptos, cuyas implicaciones a menudo se encuentran ligadas o intercambiadas en el propio discurso fascista,

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: bgcimatti@gmail.com.

² Nuestra investigación se desarrolla en el marco del Doctorado en Historia de la UNS con el título “Bahía Blanca, *camicie nere*. El *fascio* Giulio Giordani y la colectividad italiana de Bahía Blanca (1926-1939)”, bajo la dirección de la Dra. Patricia Orbe y la codirección de la Dra. Mabel Cernadas, y financiada por CONICET a través de la Beca Interna Doctoral.

pueden adquirir un mayor potencial explicativo si se consigue definirlos de maneras menos ambiguas. Desde nuestra perspectiva, tal proceso de definición es factible a pesar de la aparente intercambiabilidad que los caracteriza en el marco del discurso fascista, ya que dentro de este último también hallamos elementos que nos permiten distinguirlos. Creemos que una diferenciación de los conceptos no implica desconocer su amalgama en el discurso fascista, sino que ambos elementos pueden trabajarse conjuntamente, idea que desarrollaremos en el apartado final.

Por otra parte, y en un nivel más general, el trabajo que presentamos busca problematizar el modo en que, desde las sociedades democráticas modernas, se piensa la producción historiográfica de los que, por ahora, denominaremos regímenes totalitarios (término que problematizaremos más adelante). De esta manera, mediante el análisis de los tres conceptos aludidos, propios de la visión e interpretación fascistas del propio pasado italiano, buscaremos enfatizar el papel de importancia que cumplen referencias teóricas que pueden ser utilizadas, despojándonos de todo tipo de prejuicio ideológico, como abrevaderos conceptuales contemporáneos al proceso estudiado.

Para finalizar, consideramos que tanto el objetivo más específico que esta ponencia busca alcanzar, como aquél más general del que pretende ser tan sólo un puntapié reflexivo inicial, pueden ser abordados desde el análisis de la obra “Razón de Italia” de Giovanni Papini, escrita bajo el título *Italia mia* en 1939 y publicada en español por Editorial Tor (sin fecha de edición).³ A lo largo de las páginas del libro, que es a la vez una oda a Italia y un intento de sintetizar la historia italiana desde la perspectiva fascista hasta el punto de definir una filosofía de la Historia italiana, podemos rastrear elementos que, en conjunto con el análisis de bibliografía especializada, nos permitirán precisar las nociones de italianidad, latinidad y romanidad, así como sus alcances en el marco de la política exterior fascista.

2. Reflexiones sobre la (minus)valoración del pensamiento histórico (cuando no de la dimensión histórica) del otro

Al comenzar a reflexionar sobre la utilidad que puede tener para nuestro análisis el estudio del pensamiento histórico fascista, inevitablemente se nos presenta la necesidad de tener en cuenta

³ Se trata de la única versión publicada en la Argentina, por lo que oportunamente citaremos por ella.

los pruritos que podrían presentarse respecto de la producción histórica (o historiográfica) en el contexto de un régimen totalitario.

La concepción de los regímenes totalitarios, si bien originada en el caso particular del fascismo italiano, fue popularizada, ampliada e ideologizada en Occidente, al despuntar la Guerra Fría, para incluir en ella simultáneamente a los fascismos derrotados en la Segunda Guerra Mundial y a los Estados comunistas (Kershaw, 2013: 42-47). La equiparación de fascismo y comunismo bajo el epíteto de totalitarismos permitió la constitución de un otro frente al que se posicionaron las democracias capitalistas occidentales, a la par que tendió a ocultar las diferencias entre ambas ideologías.

En este marco, la valoración de la producción intelectual producida en el seno de regímenes considerados totalitarios y, en el caso que nos interesa, de la producción historiográfica, adopta características que, cuando menos, se asemejan a la posición que, desde el positivismo historiográfico de fines del siglo XIX, se adoptó frente a las poblaciones originarias americanas o africanas.

Efectivamente, por citar un caso, se ha declarado que “los pueblos salvajes de África y América no han tenido historia antes de la llegada de los europeos” (Seignobos, 1964: 7), lo que conlleva la suposición de que, en tanto pueblos sin historia, su pensamiento histórico (si se considera su existencia) adopta la forma del mito o la leyenda. De manera similar, la demonización de los llamados regímenes totalitarios opera negativamente: en tanto regímenes de control autoritario, su pensamiento histórico (nuevamente, si se considera su existencia) adopta la forma de la propaganda política.

Si bien se han realizado reflexiones en orden a tener en cuenta la producción historiográfica soviética en su condición científica (Zalejko, 1994), no se ha desarrollado hasta el momento una reflexión sobre lo que podríamos denominar historiografía fascista. De hecho, cualquier búsqueda en portales académicos del término, así como de su posible traducción al inglés como *fascist historiography*, remiten por defecto a la historiografía del fascismo, es decir, a los modos en que desde la disciplina histórica se ha abordado al fascismo italiano, y no al modo en que desde la Italia fascista se produjeron discursos sobre el pasado.

No es nuestra intención agotar esta cuestión, sino que por el contrario nos basta con introducirla. Sobre el final de esta ponencia buscaremos indagar respecto de su potencial al momento de elaborar conceptos teóricos que sean de utilidad en nuestro análisis del impacto de la política exterior fascista en Bahía Blanca.

No obstante, resulta necesario antes pasar revista al modo en que los tres conceptos aludidos han sido estudiados y analizados desde la historiografía especializada, ya que eso nos permitirá

realizar un contrapunto con la visión presentada sobre los mismos por Papini en su función de portavoz de lo que llamamos historiografía fascista.

3. Italianidad, latinidad, romanidad, ¿sinónimos indefinidos o categorías discernibles?

En el marco de los estudios sobre el fascismo italiano, las nociones de italianidad, latinidad y romanidad no han sido desatendidas. Realizaremos aquí, por lo tanto, un breve recorrido por los tres conceptos, en una selección de tales estudios.

En cuanto a la idea de italianidad, en una reflexión historiográfica sobre el concepto de italianidad para su aplicación a la filología italiana, Aurora Conde Muñoz (1998) establece que la misma fue construida desde una perspectiva cultural, como resultado de que fue el campo de la cultura en el que Italia se destacó, ocultando a su vez otros elementos característicos de la historia de la península tales como las continuas guerras y la fragmentación política y económica. De esta manera, la idea de italianidad se asoció más bien “con la inteligencia pragmática, la elegancia, la delicadeza, la sensibilidad, la creatividad” (Conde Muñoz, 1998: 83). Así, la italianidad fue concebida fundamentalmente desde una perspectiva cultural, en tanto permitió oponer a la tardía organización de un Estado unificado y al aislamiento geopolítico en relación con el desarrollo económico europeo durante la Modernidad “una centralidad innegable (...) desde la perspectiva cultural” (Conde Muñoz, 1998: 87).

Así, el concepto de italianidad fue construido con el objetivo de reivindicar los elementos positivos de la historia italiana para favorecer la constitución de la identidad nacional en tiempos del *Risorgimento*, generando un sentimiento de nacionalidad y de pertenencia entre los súbditos del flamante Reino de Italia (Mineccia, 2013). En efecto, Emilio Gentile sostiene que fue luego de la unificación italiana que comenzó la necesidad de lograr la “unidad moral e ideal de las masas” (Gentile, 2007: 24) como corolario de la unidad política. Se buscaba de este modo “transformar a las poblaciones divididas políticamente desde la caída del Imperio romano (...) en un pueblo de ciudadanos libres, educándolo en la fe y el culto a la ‘religión de la patria’” (Gentile, 2007: 17). Desde esta perspectiva, la italianidad pasó a ser considerada como un sentimiento de identidad patriótica o de conciencia nacional, el cual se buscó preservar en los emigrados tanto durante el período liberal como durante el *ventennio* fascista (Aliano, 2012: 29).

Por su parte, la idea de la latinidad es considerada por Matteo Pretelli como uno de los temas más referidos desde el régimen fascista para enfatizar el rol italiano y la expansión del fascismo en el mundo, entendiendo que “expresaba el carácter de ‘universalidad’ de la civilización italiana”⁴ (Pretelli, 2010: 77). Sin embargo, a pesar de esa aludida universalidad, la noción adoptó una dimensión regional, en tanto fue utilizada para construir la categoría del “mundo latino”, conformado a grandes rasgos por Francia, España, Portugal, los países latinoamericanos, ciertas regiones de Canadá, Suiza y Bélgica, y liderado obviamente por Italia, hacia el que se dirigió el discurso de la latinidad.

Puede considerarse como uno de los portavoces de este discurso a Franco Ciarlantini, destacado intelectual y miembro del Gran Consejo Fascista, quien en 1927 visitó nuestro país (Finchelstein, 2010: 149). En su visita a Bahía Blanca, pronunció una conferencia titulada “La función histórica de la latinidad”, que

[f]inalizó diciendo que ese espíritu latino descollante a través de la historia se mantenía latente y poderoso en todas las naciones latinas de la actualidad haciendo una mención especial a la nueva Italia que despierta a la faz del mundo con esa misma inspiración y con esa misma influencia.⁵

En relación al caso argentino en particular, para Ciarlantini los argentinos, “una comunidad racialmente latina, debían volverse italófilos” (Finchelstein, 2010: 151). En otra ocasión (Cimatti, 2016: 79) hemos planteado que, en la relación entre latinidad e italianidad, la primera habría funcionado como una potenciadora de la segunda, en tanto el discurso de la hermandad latina asignaba a Italia un rol de liderazgo (de “hermana mayor”) al frente de las restantes naciones conformantes del mundo latino.

En este sentido, la noción de latinidad también adoptó características histórico-culturales, haciendo hincapié en la pertenencia a una civilización común. Sin embargo, no se trataba ya de una idea de alcance nacional como la de italianidad (en tanto sentimiento identitario para con un Estado-nación en particular), sino que adoptaba una manifestación transnacional, e incluso transcontinental.

Resta por último referirnos a la idea de romanidad. Se trata de un concepto de mayor complejidad, ya que (a) hace alusión a la vez a la ciudad de Roma y al Imperio Romano, (b)

⁴ Todas las traducciones son nuestras.

⁵ “Arribó a nuestra ciudad el diputado italiano Señor Ciarlantini”, 10 de octubre de 1927, *La Nueva Provincia*, p. 3.

porque no es parte ya de un enfoque definido en términos nacionales (ya sea específicamente nacional o transnacional), sino que reviste un carácter de universalidad, y (c) refiere a una interconexión entre el pasado y el futuro (Barron, 2009: 62).

Puede considerarse que la idea de romanidad adquirió un carácter predominante tras la creación del Imperio Italiano, el 9 de mayo de 1936, como resultado de la conquista de Etiopía, momento en el que “tomó un giro militarista e imperialista” (Barron, 2009: 92). En efecto, si hasta 1936 las vinculaciones entre la Italia fascista y la Roma imperial se habían ligado al desarrollo arquitectónico o cultural (en sintonía con el carácter cultural de las nociones de italianidad y latinidad), tras la declaración del Imperio la idea de romanidad adoptó un carácter expansivo. Al respecto, Romke Visser (1992: 17) ha señalado que

[e]n el culto a la romanidad encontramos una batería de ideas relativamente coherente, que avalan casi científicamente la concepción fascista totalitaria del Estado y ofrecen un horizonte histórico al imperialismo fascista, caracterizado por la misión de diseminar las virtudes y los valores romanos por el mundo.

En resumen, se ha establecido que la característica central de la romanidad fascista fue la de legitimar las pretensiones de poder del Estado fascista a nivel mundial (Nelis, 2007: 415). De esta forma, la noción de romanidad representaría una suerte de corolario a las tendencias expansivas del fascismo italiano reflejadas en la sucesión conceptual italianidad-latinidad-romanidad (que puede entenderse en un sentido nacional-transnacional-universal o nacional-regional-imperial).

A continuación, analizaremos el modo en que los conceptos de italianidad, latinidad y romanidad son desarrollados en “Razón de Italia” de Giovanni Papini. El análisis de los mismos conceptos en el marco de la producción de un discurso sobre el pasado desde las propias filas del fascismo nos permitirá tener en cuenta las diferencias que este enfoque presenta con relación a lo desarrollado en este apartado.

4. La imbricación de las nociones de italianidad, latinidad y romanidad en la visión fascista del pasado italiano

En el primer congreso de los Fasci Italiani all’Estero,⁶ Benito Mussolini exhortó a los fascistas italianos en el extranjero a considerarse a sí mismos “como pioneros, como misioneros, como los portadores de la civilización latina, romana e italiana” (cit. en Aliano, 2012: 38). Podemos ver cómo, en las declaraciones del propio Mussolini, los tres términos aparecen secuenciados sin diferenciación expresa.

Tal situación adquiere un carácter más significativo si se analiza el modo en que los tres conceptos se interrelacionan (hasta fundirse) en “Razón de Italia”, de Giovanni Papini, obra que realiza un análisis histórico del pasado italiano desde una perspectiva fascista que le otorga características lógicamente diferentes a las de un análisis académico. Es preciso aclarar que Papini no fue un historiador profesional, sino que su oficio era el de escritor y poeta (Valencia y Peña, 1990), hecho que puede apreciarse en las páginas de la obra que analizamos, así como en el propósito autodeclarado de “ofrecer a los italianos —y a los extranjeros—, la síntesis, la quintaesencia, la visión compendiada pero total, del aspecto, del pueblo, del espíritu de nuestra Italia” (Papini, s/f: 7). Es por esto que la obra no presenta ningún tipo de aparato crítico, lo que la sitúa más en el campo de la ensayística que en el de la historiografía.

Pese a esto, creemos que puede ser considerado como una producción historiográfica en tanto, como veremos, presenta una interpretación histórica del pasado de Italia, en el cual se encuentran presentes, aunque no siempre explícitamente, las ideas de lo italiano, lo latino y lo romano. Es interesante constatar que, a lo largo de la obra, nociones que podríamos vincular a tales ideas como las definimos más arriba presentan límites difusos, además de fusionarse en la idea de lo italiano (cuestión que trataremos más adelante).

En su construcción de un relato histórico sobre el pasado italiano, escrito en 1939, esto es, tras la declaración del Imperio, Papini presenta una amalgama de elementos que podríamos desagregar en las distintas nociones trabajadas. Por ejemplo, el autor afirma:

[E]n el siglo XV el florecimiento del Humanismo y del nuevo arte —que perdura con sus trabajos hasta fines del siglo XVI—, transforma y enriquece la civilización de toda

⁶ Células del partido fascista que operaron en los países que contaban con inmigración italiana, temática que ha sido abordada por numerosos historiadores (entre otros: Gentile, 1995; De Caprariis, 2000; González Calleja, 2012).

Europa; (...) en los primeros decenios del siglo XX, después de una ausencia de 1460 años, se izan en Roma las insignias de un nuevo imperio. (Papini, s/f: 89)

Es posible apreciar cómo, frente a elementos vinculados a la valorización de lo cultural tradicionalmente ligados a la idea de la italianidad (Conde Muñoz, 1998), se presentan otros de tipo imperial-romano, tratándose a ambos como partes constitutivas del “espíritu italiano”. Más aun, las proyecciones imperiales-romanas de Italia se presentan como una derivación natural de la unidad italiana, puesto que “apenas vuelve a ser señora de su predio, se siente transportada por instinto a serlo de los pueblos que le son inferiores en civilización” (Papini, s/f: 83). Esta idea es presentada en el capítulo titulado “Filosofía de la historia de Italia”, en el que Papini (s/f: 75-85) plantea una sucesión cíclica de etapas de fragmentación (siglos XI a III a.C. y años 568 a 1870 d.C.), unidad (del 222 al 206 a.C., del 476 d.C. al 568, y desde 1870 hasta las conquistas africanas) y expansión (desde 206 a.C. hasta 476 d.C., y a partir de las conquistas africanas —1885, 1911, 1936— y la anexión de Albania —1939—). En esta sucesión de etapas, en las que el autor declara encontrar una ley propia de la historia italiana (Papini, s/f: 84), las características que más arriba reconocimos en las ideas de italianidad, latinidad y romanidad se hallan estrechamente ligadas como fuerzas actuantes en ese proceso cíclico.

Resta tratar las concepciones de lo latino en la obra, las cuales, en el sentido en que las tratamos anteriormente (esto es, como una proyección transnacional de esa italianidad histórico-cultural), no adoptan un marco vinculado al “mundo latino”, sino que aparece fundamentalmente vinculado a lo europeo. Así, ese rol de Italia como *primus inter pares* que ligamos a la noción de latinidad aparece aquí en relación con la “civilización occidental” (Papini, s/f: 143) o europea. En este sentido, el autor afirma:

El pueblo italiano no es tan sólo una raza, sino algo más: una civilización, una cultura, una tradición, un hermano espiritual de todo pueblo civilizado. (...) Ella [Italia] podrá unir a Europa porque toda Europa está unida a ella, en su sangre y en su alma. (Papini, s/f: 165)

Vemos cómo, más allá de no incluir a los países latinoamericanos y de extenderse sobre pueblos europeos de origen no latino, la idea de la hermandad se encuentra presente, aunque se le continúa asignando a Italia un rol preponderante dentro de esa civilización. Sin embargo, no debe perderse de vista que esa supremacía y ese liderazgo en términos civilizatorios se encuentran profundamente entroncados con la idea imperial-romana, como una primera etapa

de expansión. Sintéticamente, Papini expone esta sucesión de unidades territoriales crecientes, al afirmar que “[s]ervir a Italia con toda el alma, con toda la fuerza, hasta el sacrificio, quiere decir, en fin, servir la causa de Europa y del mundo, el ideal de una civilización superior” (Papini, s/f: 183).

En resumen, las ideas de italianidad, latinidad y romanidad aparecen en la retórica fascista como fuerzas históricas sin límites claros y hasta de presencia simultánea. Lo italiano, lo latino y lo romano ni siquiera aparecen mencionados como sustantivos (italianidad, latinidad, romanidad), por cuanto se presentan como un todo homogéneo.

En el apartado final, para concluir, reflexionaremos sobre cuál es el potencial que el análisis del uso fascista de estas ideas ofrece a un análisis histórico del discurso que, desde Roma, se envió a los italianos diseminados por el mundo.

5. Consideraciones finales

En este trabajo hemos buscado delinear las diferencias que se aprecian si se contrasta la manera en que las ideas de italianidad, latinidad y romanidad se presentan en el discurso fascista con la manera en que la historiografía las ha estudiado. Consideramos que un análisis que tenga en cuenta tanto un análisis crítico y detallado de los conceptos como el uso que se les dio en el discurso fascista adquiere un importante potencial a la hora de explicar la política exterior italiana durante el *ventennio*.

En efecto, si consideramos las implicancias de cada una de las tres nociones como conformantes de una misma autopercepción en relación con el significado que el fascismo asignaba a Italia en el mundo (esto es, tanto a los italianos residentes en la península como a los emigrados), podemos apreciar que no existió para el fascismo una diferenciación entre una Italia nacional, una Italia a la cabeza de la civilización latina (o europea) y una Italia imperial, sino que Italia era a la vez una nación, una civilización y un imperio (potencialmente antes de 1936 y oficialmente luego de ese año).

Sin embargo, podemos apreciar una coincidencia entre el uso de las nociones realizado por Papini y la historiografía que ha trabajado tales problemáticas. Pudimos observar que, aunque con sus diferencias, las nociones de italianidad, latinidad y romanidad apuntaron a legitimar al Estado fascista y a alimentar el orgullo nacional en Italia y en las comunidades de emigrados, y esta idea también se halla presente en la fusión realizada por Papini de lo italiano, lo latino y lo romano en el “espíritu” italiano/universal.

Consideramos que, aunque lejos de considerarse una producción académica, la visión del pasado elaborada desde el fascismo brinda elementos que pueden enriquecer el análisis histórico sobre la interpretación fascista de la historia italiana. En este sentido, el análisis de una obra como la que trabajamos permite alejarnos de la tentación de caracterizar a la italianidad, la latinidad y la romanidad como elementos claramente distinguibles entre sí, así como de darles un carácter de sucesión nacional-transnacional-universal o nacional-regional-imperial. Por el contrario, el análisis, aunque aún preliminar, de “Razón de Italia” nos ha permitido constatar que desde el fascismo no se apeló a tal diferenciación o sucesión, sino que tan sólo se habló de Italia, los italianos y lo italiano, elementos que incluían la expansión y la supremacía culturales (la latinidad) y el dominio imperial y civilizatorio de regiones supuestamente inferiores (la romanidad).

En síntesis, creemos que un análisis de las obras intelectuales que desde el fascismo buscaron configurar un relato histórico coherente bajo su propia lógica se revela de vital importancia para comprender el modo en que, en virtud de tal pensamiento histórico, se constituyó la imagen de lo italiano que se exportó a las colonias trasalpinas y de allende los mares. En tal sentido, esperamos que esta ponencia represente un primer paso que, enriquecido por el intercambio al que invitamos, permita seguir desarrollando estas ideas para realizar un aporte a la historiografía sobre el fascismo.

Bibliografía

- Aliano, D. (2012), *Mussolini's National Project in Argentina*, Madison, Farleigh University Press.
- Barron, B. (2009), “‘A Mysterious Revival of Roman Passion’: Mussolini’s Ambiguous and Opportunistic Conception of *Romanità*”, Senior Honor Thesis in History, Washington D.C., Georgetown University.
- Cimatti, B. (2016), “Asociacionismo italiano y fascismo fuera de Italia: repensando su relación desde el caso de Bahía Blanca”, en: *Estudios del ISHiR*, n.º 16, pp. 61-80.
- Conde Muñoz, A. (1998), “La recepción de la ‘italianidad’: problemas historiográficos”, en: *Cuadernos de Filología Italiana*, n.º 5, pp. 81-98.
- De Caprariis, L. (2000), “‘Fascism for Export’? The Rise and Eclipse of the Fasci Italiani all’Estero”, en: *Journal of Contemporary History*, vol. 35, n.º 2, pp. 151-183.

- Finchelstein, F. (2010), *Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gentile, E. (1995), “La política estera del partido fascista. Ideologia e organizzazione dei fasci italiani all'estero (1920-1930)”, en: *Storia Contemporanea*, año XXVI, n.º 6, pp. 897-956.
- Gentile, E. (2007), *El culto del littorio: la sacralización de la política en la Italia fascista*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- González Calleja, E. (2012), “De emigrantes a representantes de la nación en el extranjero: la política de encuadramiento fascista de los *Fasci Italiani all'Estero*”, en: *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, n.º 1, pp. 19-39.
- Kershaw, I. (2013), *La dictadura nazi*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Mineccia, F. (2013), “Fare gli italiani: la divulgazione della storia nazionale nel primo cinquantennio postunitario”, en Rizzo, M. M. (comp.), “*L'Italia è. Mezzogiorno, Risorgimento e post-Risorgimento*”, Roma, Viella, pp. 243-260.
- Nelis, J. (2007), “Constructing Fascist Identity: Benito Mussolini and the Myth of ‘Romanità’”, en: *The Classical World*, vol. 100, n.º 4, pp. 391-415.
- Papini, G. (s/f), *Razón de Italia*, Buenos Aires, Tor.
- Pretelli, M. (2010), *Il fascismo e gli italiani all'estero*, Bologna, CLUEB.
- Seignobos, C. (1964), *Historia universal, Tomo I: “Historia antigua: Oriente y Grecia”*, Buenos Aires, Amauta.
- Valencia, M. D. y Peña, V. (1990), “Las inquietudes filosóficas de Giovanni Papini en ‘Un uomo finito’”, en: *1616. Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, vol. VIII, pp. 91-99.
- Visser, R. (1992), “Fascist Doctrine and the Cult of Romanita”, en: *Journal of Contemporary History*, vol. 27, n.º 1, pp. 5-22.
- Zalejko, G. (1994), “Soviet Historiography as a ‘Normal Science’”, en: Topolski, J, (ed.), *Historiography between Modernism and Postmodernism: Contributions to the Methodology of Historical Research*, Amsterdam, Rodopi.

Apuntes para acercarse al estudio de la autonomía y la política exterior argentina desde la Historia

Aldana Clemente¹

1. Introducción

La autonomía forma parte, desde hace varias décadas, de los estudios dedicados a la historia de la política exterior en Argentina. La misma se ha centrado, en líneas generales, en analizar la posición subordinada del país en relación con las grandes potencias o poderes regionales, asociada a la posibilidad de acrecentar la acción externa del Estado, evitando (aunque no siempre de forma prioritaria) la interferencia o la imposición de lineamientos procedentes de países más poderosos.

Reconocidos académicos se han aproximado a dicha categoría desde diversos enfoques teóricos en la búsqueda de su posible aplicación a la realidad local, sin embargo, éstos se han abocado al estudio de las teorías de autonomía y su aplicación en la historia argentina desde disciplinas como las relaciones internacionales y la ciencia política, en los que la historia aparece relegada a un rol secundario como mero conjunto de hechos que legitima las teorías.

Por el contrario, estudiar *desde* la Historia *a* la política exterior argentina de las últimas décadas y sus vínculos con las interpretaciones teóricas de la autonomía, representa un desafío que incluye, por un lado, una aproximación directa del historiador con otras disciplinas para seleccionar las herramientas teóricas que éstas brindan en pos de delimitar conceptos y teorías y, por otro, la selección de herramientas que permita un análisis adecuado de las fuentes con

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina/CONICET, correo electrónico: aldana.clemente@uns.edu.ar.

las que responder a los interrogantes propios de la investigación, brindando un encuadre que permita poner en diálogo los distintos aspectos.

En este sentido, la ponencia pretende indagar en la importancia de la noción de autonomía para la historia y en los dilemas del investigador al construir marcos de estudio acordes a la disciplina. Esto implica acercarse por un lado a la Historia de las Relaciones Internacionales, a la Nueva Historia Política y a la Historia del Tiempo Presente, así como también a las Relaciones Internacionales y la Ciencia Política a partir de las cuales conformar el marco teórico -metodológico de la investigación.

2. Las interpretaciones de la autonomía. Una aproximación teórica.

La particularidad de la autonomía reside en tres cuestiones: 1) el término ha formado parte central de la política exterior del país en las últimas décadas; 2) no ha tenido un sentido unívoco y 3) sus distintas interpretaciones teóricas han sido un objeto de estudio de académicos provenientes del ámbito de las relaciones internacionales y la ciencia política. Esto se ha visibilizado fundamentalmente en los aportes de Juan Carlos Puig, Carlos Escudé y Roberto Russell junto con Juan Gabriel Tokatlian.

La primera interpretación realizada por Juan Carlos Puig tuvo lugar hacia los años ochenta y definió la autonomía como la “necesidad de hallar modos alternativos de acción para Estados sin poder y para revertir la condición de periferismo permanente adoptando una perspectiva incrementalista y progresiva” (Puig, 1984: 35). La autonomía se presentaba para el autor como un objetivo y una aspiración estatal que permitía formular estrategias que iban más allá de la adscripción o el alineamiento pragmático con las potencias reconociendo la posibilidad de los mismos para alterar o crear nuevos regímenes, desde los cuales limitar a los actores más poderosos del sistema. De este modo, Puig definió algunas estrategias autonomizantes, revalorizando los recursos de poder de los países medianos y pequeños de la región. La autonomía, definida como “la capacidad de una nación para optar, decidir y obrar por sí misma debe partir de una adecuada comprensión de la estructura y funcionamiento del sistema internacional para poder desentrañar los reales condicionamientos que de él fluyen” (Puig, 1984: 42-43) apostando a una estrategia que requiere de la movilización de los recursos de poder a la que denominó “autonomía heterodoxa”, donde los grupos internos buscan capitalizar espacios que por debilidad o error los países dominantes han dejado libres.

Una segunda interpretación fue generada por Carlos Escudé quien en un artículo titulado “La política exterior de Menem y su sustento teórico implícito” (1991) cuestionó la interpretación de autonomía de Puig. Según su visión, la autonomía ya no se vuelve un objetivo a conseguir, sino un riesgo que podía traer consigo costos eventuales. Si la autonomía, en Puig, era lo que permitía el ejercicio de una política exterior independiente, para Escudé ella podía implicar el sacrificio de la misma, cuando el Estado dependiente aplicaba una “política de poder sin poder” y confrontaba con la potencia hegemónica (Bernal-Meza, 2005: 218). Para Escudé, “los países periféricos, por sus precarias condiciones políticas, económicas y estratégicas deben abandonar las prácticas confrontacionistas en su política exterior. La opción por la confrontación sólo debe ser un recurso extremo” (Tokatlian y Carvajal, 1995: 21). Eso implicaba una postura prudente, una visión estratégica y un cálculo utilitarista para determinar tanto el alcance y el sentido, como el contenido y la práctica de la autonomía. La autonomía para Escudé se veía atravesada entonces, por un presupuesto pragmático, entendido como adaptación a una serie de condiciones asimétricas dadas (Tokatlian, 1996: 44). Desde el realismo periférico, modelo teórico creado por el autor, la autonomía definida en términos clásicos perdió sentido para un Estado como Argentina, carente de recursos materiales suficientes. De esta manera, Escudé simplificó el concepto de autonomía y eliminó su esencia, la dimensión política. La prescripción normativa inmediata se basaba en que:

La política exterior de un tal país debe tener, por lo tanto, el perfil más bajo posible en todos aquellos temas en que la política se contrapone con la de las potencias dominantes, y debe adaptar sus objetivos políticos a los de la potencia dominante en su región, a menos que dicha adaptación tenga costos materiales tangibles (Escudé, 1992 citado en Creus, 2011: 62).

Por su parte, la tercera interpretación fue generada por Roberto Russell y Juan Gabriel Tokatlian en 2001, quienes hicieron hincapié en el concepto de autonomía analizando la condición periférica del Cono Sur con un criterio optimista, en la medida en que los países de esta región busquen asociarse para manejar, conjuntamente, las situaciones que ellos mismos generan entre sí y con terceros, como así también las que provocan terceros y que impactan en sus sociedades y economías nacionales. Siguiendo su forma de entender la autonomía, los países periféricos asociados entre sí tendrían más posibilidades de lograr autonomía que si se lo propusieran aisladamente desde posiciones independientes (Miranda, 2005: 54). Por eso el enfoque responde al nombre de “autonomía relacional” y puede entenderse como una autonomía “en o de conjunto”.

La autonomía es para estos autores resignificada profundamente proponiendo el tránsito desde una autonomía que se define por contraste (típica de los 90) a otra que se construye “con” otros. Esta nueva versión, puede ser entendida a la vez como “condición”, es decir como capacidad y disposición para actuar independientemente y en cooperación con otros. Como “interés”, inmersa en un nuevo sistema institucional, de ideas e identidades prácticas en un marco de relaciones donde el otro no es un opuesto sino parte integral. Y como “práctica” lo cual implica interacción, negociación y participación en el régimen internacional (Russell y Tokatlian, 2010). De este modo, autonomía no es poder para aislarse, sino poder para influir en asuntos mundiales, abarcando todas las áreas de acción estatal. La misma es perseguida mediante estrategias de internacionalización y regionalización más que de nacionalización, apostando a la participación responsable y activa en pos de la confluencia de voluntades estatales y societales para la gobernabilidad mundial.

3. El abordaje de la autonomía desde la historia

Recurrir a las distintas interpretaciones teóricas de autonomía mencionadas implica, asimismo, seleccionar ciertos elementos para abordarlas y analizarlas desde y en la historia. En este sentido, el abordaje metodológico seleccionado se encuadra dentro de la Historia de las Relaciones Internacionales, la Nueva Historia Política y la Historia del Tiempo Presente.

En cuanto a la *Historia de las Relaciones Internacionales*, ésta fue iniciada por el historiador francés Pierre Renouvin hacia 1935 en la Sorbonne, quien definió sus características propias distanciándose de lo que hasta el momento se conocía como historia diplomática, incluyendo una renovación temática, metodológica y teórica. La dimensión histórica en las relaciones internacionales se visibilizó por entonces, en el propósito de identificar los cambios y continuidades en las relaciones políticas, militares, económicas, culturales entre actores que iban más allá del estado como las empresas transnacionales, organizaciones no gubernamentales, personas y colectivos sociales, entre otras. Esta renovación fue de la mano de los cambios que paralelamente se estaban dando en la propia disciplina de la Historia influenciada por la *Escuela de los Annales* en cuanto al rechazo al historicismo y la apertura al diálogo con otras Ciencias Sociales en un novedoso debate interdisciplinario. Los resultados supusieron una ampliación de las temáticas abordadas desde la Historia de las Relaciones Internacionales, así como una innovación metodológica en cuanto a las formas de acercarse al documento, sin

negar su valor, pero buscando explicaciones en otras direcciones de mayor alcance, promoviendo el establecimiento de un diálogo con las teorías provenientes de otras disciplinas que, de esta forma, quedaban incorporadas como utensilio de trabajo de la historia.

En la Argentina, la influencia de los debates sobre la conformación de una Historia de las Relaciones Internacionales también se plasmó durante la segunda mitad del siglo XX en una camada de especialistas que provenientes de la historia, la economía y la sociología se dedicaron a estudiar la política exterior y las relaciones internacionales de manera diferente a las circunscriptas al derecho internacional o al mero seguimiento acrítico de los avatares diplomáticos (Rapoport, 2009). Se generó así, una visión más amplia, bajo la influencia de diversas corrientes² a partir de las cuales se releyó la historia, recurriendo a nuevas fuentes, cruzando documentos e incorporando sucesos más recientes (Cecilia Maas, 2017). La producción académica nacional del área fue nucleada en la Asociación Argentina de Historia de las Relaciones Internacionales (AAHRI) creada en 1993 y abocada a temas como la comprensión de los procesos de integración regional, el rol del estado ante la globalización y la política exterior nacional.

Sus abordajes se relacionan con nuestro trabajo al tomar como punto de partida metodológico la reconstrucción de los vínculos históricos de las relaciones exteriores teniendo en cuenta la capitalización de los conocimientos proveniente de los aportes de diversas disciplinas, como en nuestro caso las teorías de autonomía, aunque reconociendo que éstas priorizan generalmente lo teórico o lo pragmático cuando, por el contrario, la historia los contextualiza y engloba (Rapoport, 1992: 148). En este sentido, retomamos la idea señalada por Mario Rapoport (2013):

Hacer historia de las relaciones internacionales obliga, desde el primer contacto con las fuentes a superar un modo de pensar antinómico (allá lo universal y determinado, acá lo particular y contingente) y procurar aunar la compartimentalización disciplinaria que separa las diversas dimensiones de la realidad y la historia: lo económico, lo político, lo “interno” y lo “externo”.

Este enfoque se relaciona con nuestra propuesta al entender que el diálogo entre la historia y las relaciones internacionales se conforma de un equilibrio entre la evidencia empírica y la construcción teórica, en donde las relaciones internacionales, aportan conceptos y teorías

² Como las cepalinas, marxistas, liberales y las inspiradas en la escuela francesa de Renouvin.

mientras que la historia a partir de un análisis minucioso y sistematizado de las fuentes permite establecer relaciones y periodizar los procesos permitiendo una comprensión del cambio y la continuidad a través de la multicausalidad y la interconexión.

Asimismo, nuestro abordaje se vincula también con la *Nueva Historia Política* o con el denominado “regreso de la Historia Política” que, tras ser desplazada en el siglo XX por la historia social y la historia cultural, acusada de positivismo, de ocuparse de la coyuntura, perdiendo perspectiva y olvidando lo estructural, ha comenzado a recuperar un lugar relevante en la producción historiográfica. El replanteamiento de lo político se comenzó a dar en el contexto teórico signado por cuestionamientos a los paradigmas epistemológicos y políticos predominantes durante el siglo XX y continuó con la llamada crisis de los paradigmas y de los metarrelatos. La historia política comenzó a nutrirse de nuevos elementos para la generación de una especie de “reciclaje teórico-práctico” (Moyano Barahona, 2011: 227). En este sentido, a la antigua preocupación por el Estado y sus relaciones, la Nueva Historia Política sumó nuevos intereses y problemáticas que permitieron lecturas desde la subjetividad, el tiempo presente, los actores y los procesos creadores de poder. De este modo, con el enfoque propuesto por la Nueva Historia Política compartimos el interés por el regreso del Estado en calidad de actor central e influyente en los procesos históricos, políticos y sociales (Skocpol, 2007) el cual ya no es abordado como un actor monolítico atravesado por una historia-relato, lineal o descriptiva. Por el contrario, el estado es complejizado partir de: el rol de distintos actores; la preocupación por poner en tensión periodizaciones tradicionales tal como señalan Marta Bonaudo y Diego Mauro (2013); y la exploración de nuevas vías tales como las interpretaciones que los propios actores hacen de su realidad, así como el rol que las ideas tienen para explicar su comportamiento. Esto se plasma en nuestro abordaje en un análisis centrado en el Estado a través del Poder Ejecutivo, entendido como actor central de la toma de decisiones en el ámbito de la política exterior. Asimismo, también se refleja en la necesidad de distinguir nuevas periodizaciones acordes a la problemática de la autonomía a lo largo de la historia y de reconocer la forma en que los actores interpretan desde su subjetividad el término tanto en el discurso como en la práctica a lo largo de las últimas décadas.

En este sentido, el renacer de la historia política se vincula con el tercer encuadre propuesto: *La Historia Del Tiempo Presente*. Esta última, se conformó en la década de 1970 como una escisión inevitable de la historia contemporánea, dilatada por el paso del tiempo y representó la necesidad de recuperar el sentido del término “contemporáneo” como tiempo coetáneo al de la experiencia vivida. Tomamos aquí la definición de Pierre Chaunu (1978: 34), quien

identificó su frontera cronológica inicial hacia mediados del siglo XX³ abarcando las transformaciones que ha experimentado el mundo y los estados-nación en el transcurso de las últimas décadas, en lo que se ha denominado la *modernidad mundo* (Fazio Vengoa, 2007: 193) o el *Tiempo Mundial* a partir de la caída del muro de Berlín y la consolidación de los procesos de globalización. Por tanto, compartimos con esta perspectiva su interés por comprender la realidad contemporánea abordando las problemáticas globalizantes de nuestro tiempo a partir de un enfoque que retoma la relevancia del “acontecimiento en su duración” y coyuntura, a partir de un planteo “interméstico” el cual implica atender a los diferentes ámbitos de la política exterior (espacios nacionales e internacionales) para contemplar un estudio necesariamente interdisciplinario de la autonomía en la historia argentina.

Reflexiones finales

La autonomía abordada desde la Historia, permite analizar y explicar los cambios y continuidades en la política exterior en temas como el posicionamiento del Estado ante la relación con potencias como Estados Unidos, la estrategia hacia la región y su propio desenvolvimiento en temas claves como la seguridad hemisférica y la deuda externa. Esto implica acercarse a las teorías generadas desde las relaciones internacionales y la ciencia política y utilizar las herramientas metodológicas propias de la disciplina brindadas por enfoques como la Nueva Historia Política, la Historia Presente y la Historia de las Relaciones Internacionales que permiten una comprensión holística del pasado y un acercamiento a las fuentes y a los procesos históricos recientes desde una nueva mirada que enriquece tanto a la historia en particular como a las ciencias sociales en general.

Bibliografía

Aróstegui, J. (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza.

³ Aunque otros autores han acortado aún más sus fronteras temporales, y la vinculan con el lapso de una vida humana, o ligado a la categoría de lo generacional y a la delimitación de la coetaneidad a partir de la constatación de un cambio significativo, de un acontecimiento que marca el inicio de una época y el comienzo de otra. Cfr. Sauvage, P. (1998: 59-70); Aróstegui, J. (2004).

- Bernal-Meza, R. (2005), *América Latina en el Mundo. El Pensamiento Latinoamericano y la Teoría de Relaciones Internacionales*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Bonauco, M. y Mauro, D. (2013), *Dossier. La “nueva” historia política y el caso santafesino*. Programa Interuniversitario de Historia Política, abril. Disponible en <http://historiapolitica.com/tag/nueva-historia-politica/>.
- Chaunu, P. (1978), *El rechazo de la vida. Análisis histórico del presente*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Creus, N. (2011), “La autonomía en la política exterior argentina frente a un desafío inexorable: reflexionar sobre el poder”, en: Miranda, R. (comp.), *Política Exterior. Conceptos y enfoques en torno a Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Pia.
- Escudé, C. (1991), “La política exterior de Menem y su sustento teórico implícito”, en: *América Latina Internacional*, vol. 8, n.º 27, pp. 349-406.
- Fazio Vengoa, H. (1998), “La historia del tiempo presente: una historia en construcción”, en: *Historia Crítica*, n.º 17, pp. 47-57.
- Maas, C. (2017), “Centros e instituciones académicas en el ámbito de las relaciones internacionales”, en: Rapoport, M. (2017), *Historia oral de la política exterior argentina*, tomo 2, Octubre editorial, pp. 271- 302.
- Miranda, R. (2005), “Sobre los fundamentos internacionales de la política argentina: teoría y realidad”, en: *Invenio*, n.º 15, pp. 47-60.
- Moyano Barahona, C. (2011), “La historia política en el bicentenario: entre la historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política”, en: *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 15, n.º 1, pp. 227-245.
- Puig, J. C. (1984), *América Latina: políticas exteriores comparadas*. Tomo I, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Rapoport, M. (1992), “¿Una teoría sin historia? El estudio de las relaciones internacionales en cuestión”, en: *Ciclos*, vol. II, n.º 3, segundo semestre, pp. 147-160.
- Rapoport, M. (2013), “Problemática y desarrollo de la Historia de las Relaciones Internacionales en América Latina y en la Argentina desde fines del siglo XX”, en: *Revista Il Politico. Revista italiana di scienze politiche*, n.º 3, pp. 84-100.
- Rapoport, M. (2015), “Una contribución al estudio de la historia de las relaciones internacionales en América Latina desde fines del siglo XX”, pp. 91-102. Disponible en: http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/horizontes_latinoamericanos.pdf.
- Russell, R. y Tokatlian, J. G. (2010), *Autonomía y neutralidad en la globalización. Una re-adaptación contemporánea*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

- Sauvage, P. (1998), “Una historia del tiempo presente”, en: *Historia Crítica*, n.º 17, pp. 59-70.
- Skocpol, T. (2007), “El Estado regresa al primer plano. Estrategia de análisis en la investigación actual”, en: Acuña, C. (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación Argentina.
- Tokatlian, J. G. (1996), “Posguerra fría y política exterior. De la autonomía relativa a la autonomía ambigua”, en: *Análisis Político*, n.º 28, pp. 22- 40.
- Tokatlian, J. G. y Carvajal, L. (1995), “Autonomía y Política Exterior: un debate abierto, un futuro incierto”, en: *D'Áfers Internacional*, n.º 28, pp. 7-31.

**Políticas públicas y región.
Problemáticas teóricas y metodológicas derivadas de
su análisis en el cambio de siglo (XIX-XX)**

Florencia Costantini¹

1. A modo de introducción

El presente trabajo propone una reflexión teórico-metodológica en torno al análisis de políticas públicas orientadas a la producción hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Se enmarca en la elaboración de nuestra tesis de doctorado en historia “Poder y agro en el sur de la provincia de Buenos Aires. Bahía Blanca y su zona de influencia 1884-1932” que tiene como problemática el abordaje de las vinculaciones entre sectores políticos y agrarios en el mencionado espacio. El objetivo general de la misma consiste en el examen de la política agraria hacia la región. De este propósito se desprenden diferentes objetivos específicos de investigación: la identificación de los actores sociales involucrados, las agregaciones sectoriales que se formaron y las atribuciones y características de las tres instancias estatales —municipio, provincia y nación— que intervinieron en la materia para dar cuenta de las redes de poder que sustentaron la formulación de medidas.

Durante el inicio de la investigación y en la definición de sus interrogantes iniciales opera una *ruptura epistemológica*. Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1975) la definen como un proceso por el cual el investigador se aleja del saber inmediato y cotidiano poniendo en cuestión el sentido común. El objetivo es evitar la reproducción de las nociones corrientes

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina/CONICET, correo electrónico: flor.costantini@hotmail.com.ar.

obligando al investigador a “construir conceptos propios con base en una elaboración teórica y, en consecuencia, romper con el lenguaje común” (Batthyány y Cabrera, 2011: 15). De este modo, la teoría permite procesar la mencionada ruptura, estructurando la inquietud en un problema propio de la disciplina. A partir de allí se derivan objetivos; uno de tipo general y otros de índole más específica. Los mismos son construcciones teóricas alrededor del tema-problema (Sautu, 2005). A nivel general la teoría incluye supuestos paradigmáticos, teorías generales de la sociedad y el cambio histórico, teorías sustantivas y otras referidas a la observación, medición y construcción de evidencia empírica. Esto atañe directamente a los métodos de investigación o modos de procedimiento para producir una contribución al conocimiento (Diesing, 1972 citado por Sautu, 2005). Debemos diferenciar, no obstante, teoría del marco teórico propio de una investigación. Este último es una construcción de un corpus de conceptos de diversos niveles de abstracción que tienen como función formular la hipótesis, proporcionar conceptos que luego serán operacionalizados, orientar estrategias de investigación y proveer un marco interpretativo para los resultados de la investigación (Batthyány y Cabrera, 2011).

En nuestro caso, el objetivo de aproximarnos a las vinculaciones entre grupos políticos y rurales a través de la acción estatal materializada en una serie de medidas obliga a una reflexión en torno al concepto de políticas públicas cuya sistematización y utilización es posterior al periodo analizado. De ahí se deducen una serie de interrogantes sobre la pertinencia de pensar las políticas públicas en el contexto de un Estado liberal de fines del siglo XIX y para una región específica. En este sentido, a continuación realizamos precisiones teórico-metodológicas para encuadrar la noción en el terreno problematizando y abonando a las discusiones que se suscitan en torno a este concepto y a las diversas dimensiones estatales. Luego exponemos las problemáticas que emergieron y emergen a la hora de pensar las políticas públicas en clave regional. Especialmente nos preguntamos sobre la pertinencia de realizar un recorte espacial teniendo en cuenta que el corpus de políticas para analizar.

2. Las políticas públicas como campo de estudio autónomo

Durante las últimas décadas el estudio de las políticas públicas experimentó un auge en las diferentes disciplinas sociales. La reflexión sobre el Estado y su accionar fue objeto de filósofos y pensadores a lo largo del tiempo —en este heterogéneo agregado puede mencionarse desde Maquiavelo a Weber, pasando por Bacon y Marx—. Sin embargo, tanto en el periodo

de entreguerras y especialmente durante la posguerra la peculiar coyuntura y expansión de la actividad estatal hizo que en Estados Unidos surgieran escuelas específicas abocadas a la sistematización de los saberes atinentes a la misma. Harold Lasswell (1965), Hebert Simon (1962) y Charles Lindblom (1993) pueden ubicarse en esta tendencia. Aunando los diferentes avances que en la materia se sobrevenían de otros campos establecieron criterios unificadores para abordar las políticas públicas. En conjunto con cambios acontecidos en las epistemologías de las ciencias sociales, esta área del conocimiento privilegió un enfoque basado en el problema, esto es borrando las barreras disciplinares y puestos al servicio de lograr mayor efectividad en la práctica estatal. El primero de estos autores, Lasswell, propuso una estrategia de análisis en etapas, considerando a las políticas como un proceso disgregable en un conjunto de estadios con un inicio posible de distinguir en el tiempo. Diferenció ocho fases que iban desde la *información* a la *planificación* finalizando por la *evaluación* y *terminación* (Jaime *et al.*, 2013). Esta iniciativa surgía de un contexto caracterizado por la complejización del aparato del Estado que modificaba el paradigma de las concepciones sobre su injerencia en el conjunto social. La política se concebía como una actividad en la que se “formulan políticas públicas” para resolver problemas que se sucedían en la sociedad. Estos primeros planteos contaron con una fuerte influencia positivista, las ideas del mundo empresarial específicamente por el predominio del enfoque racional-individual en la toma de decisiones (De León, 1997). Sin embargo, no fueron las únicas. Los aportes se diversificaron surgiendo perspectivas constructivistas de lo social en dialogo con teorías que provenían de la sociología, las ciencias políticas y la psicología. Acorde con los cambios en la situación económica mundial hacia 1970 se experimentaron transformaciones en la concepción del rol del Estado. Mientras se evidenciaban las primeras medidas neoliberales, desde los *Think Thank* norteamericanos se recuperaban concepciones de autores, como Friedrich Hayek, que ponían el eje en las decisiones individuales, la burocratización del Estado y la necesidad de eficientizar sus accionar. Estas nociones repercutieron y se arraigaron en amplios sectores intelectuales y políticos de Latinoamérica (Brasser Pereira, 1998).

Más allá de la diversidad de enfoques subyacen dos tipos de abordajes metodológicos al asunto: el análisis *de* las políticas públicas por un lado y el análisis *del proceso* de las políticas públicas por el otro (Parsons, 2007). Ambos conllevan estrategias y procedimiento disimiles. Mientras el primero se ocupa del conocimiento en y para la formulación de medidas, el segundo se orienta a examinar los procesos de formulación e implementación. Este último enfoque posibilita un examen histórico ya sea de los problemas que suscitaron la intervención estatal, de las modalidades de las mismas y de los resultados obtenidos de su aplicación.

Nuestra investigación se enmarca en el mismo buscando comprender la naturaleza de las políticas agrarias en función de las problemáticas del periodo. En este marco compartimos con Parsons (2007) que el modelo de las etapas iniciado por Lasswell, y adaptado a nuestras inquietudes, puede ser útil para dotar de racionalidad procesos complejos en donde intervienen una multiplicidad de factores y actores. A su vez, este modelo permite un acercamiento multi-metódico dado que en cada una de las etapas pueden hacerse de marcos analíticos que se consideren pertinentes para las problemáticas específicas que se susciten. Los reparos que debemos tener en cuenta a la hora de utilizar este dispositivo y que pretendemos sortear en la investigación empírica se vinculan con la obligatoriedad de pensar en conexiones causales entre las diferentes etapas. Por otro lado, no debe pensarse que las políticas transitan un camino en forma unidireccional sino que pueden sobrevenir marchas y contramarchas. Existen, asimismo, múltiples niveles de gobierno que se involucran y diferentes instancias de interacción. Profundizando este punto, no podemos pensar a las políticas como un producto endógeno del Estado cuya dinámica se produce de “abajo hacia arriba” sino que se deben tomar en cuenta los demás actores que interactúan en las sucesivas instancias. De allí la exigencia de conjugar en el análisis, tanto las acciones individuales —contemplando el poder de agencia de ciertos sujetos— como los factores socio-económicos estructurales. En nuestro caso, las características del régimen político conservador (Botana, 1985) y las formas de participación de la sociedad civil (Sabato, 1998) requieren concebir y analizar las vinculaciones entre las agrupaciones políticas, el Estado, la prensa y las organizaciones sectoriales que se encuentran en formación en el momento —para mencionar algunas: Sociedad Rural de Bahía Blanca, La Langosta, Ganaderos del Sud. Esta multiplicidad de actores constituyen participantes activos la hora de incidir en las decisiones políticas.

3. Pensar las políticas públicas como *nudos* de procesos sociales

De lo expuesto se infiere que tanto la agenda de temas del Estado como las medidas diseñadas son constructos históricos. La relación entre el Estado y la sociedad se presenta como algo cambiante que adquiere diversas manifestaciones producto de las dinámicas que se establecen entre estos agentes. Como bien demostraron los avances en la materia anteriormente mencionados, las funciones de las políticas públicas suelen modificarse en la medida, y a la par, que el Estado transforma el discurso que legitima su operar. A dónde orienta su atención, en qué destina sus recursos materiales; constituyen áreas que se definen en función de las pugnas

que se establecen entre diversos agentes, tanto dentro del mismo organismo —y aquí buscamos matizar la homogeneidad del mismo, ya que en él encontramos intereses opuestos— como con demás sectores de la sociedad (Bourdieu, 1997; Harvey, 2001). En Bahía Blanca a fines del siglo XIX predominó la organización política facciosa por sobre la partidaria de tipo moderno que se encontraba en un sinuoso proceso de conformación (Cernadas *et al.*, 1972). Esta situación trazó rasgos peculiares tanto en la construcción de la acción estatal como en su justificación ya que muchas veces primaron las lealtades personales o las coyunturas por sobre otros mecanismos democráticos. Además notamos que los principales conflictos intra-estatales se presentaron entre estos *protopartidos* políticos pero, a su vez, entre el sector político local en general y el gobierno de La Plata (Silva *et al.*, 1977). El primero integrado por periodistas, profesionales, comerciantes y propietarios rurales objetaba a la administración capitalina constituirse en un obstáculo al desarrollo de sus intereses que se vinculaban fuertemente a la región. Ciertamente, gran parte de los dueños de estancias de los alrededores habitaban y/o desempeñaban funciones en la ciudad involucrándose en organizaciones sectoriales, culturales y en las esferas decisorias (Crisafulli, 1991; Agesta, 2016). Asimismo, entre diversas fracciones de los sectores económicos se daban conflictos para orientar los recursos oficiales con el objetivo de beneficiar sus actividades. El papel que el Estado —tanto municipal como provincial— debía ejercer en la dimensión económica, y en particular vinculado al desarrollo rural, era objeto de acaloradas discusiones.² Avanzar en estas polémicas se constituye, incluso, uno de los objetivos de la tesis para lo cual debemos aproximarnos a las formas mediante las cuales se vehiculizaron estas demandas. Consideramos la dimensión discursiva como un modo a través de las cuales se construyeron representaciones acerca del modo de regular del Estado (Fairclough, 1989). Para ello, recurrimos a la prensa local para observar la forma en que allí se materializaron y se expresaron como también a los debates parlamentarios provinciales presentes en los Diarios de Sesiones de la Legislatura.

Desde Latinoamérica también se han realizado avances para construir el campo de las políticas públicas como problemática científica. A las numerosas aportaciones en trabajos y libros,³ deben sumarse las revistas especializadas y la formación de posgrado como Maestrías y Especializaciones.⁴ En el plano nacional ya son clásicas las teorizaciones que Guillermo

² Tanto Jimena Caravaca (2011) como Chiaramonte (2012) analizaron estos debates en el plano nacional.

³ Remitimos aquí a las más recientes compilaciones: Acuña (2011); Parsons (2007) y con respecto al abordaje de las políticas culturales Harvey (2014).

⁴ Desde organizaciones como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) se han profundizado estos abordajes. El primero,

O'Donnell y Oscar Ozlack (1976) efectuaron sobre la temática por la década del 70. A partir de sus investigaciones específicas, estos autores aunaron experiencias para proponer un esquema de análisis acorde al contexto latinoamericano, especialmente que opere en la especificación del papel del Estado como agente del proceso de acumulación y reproducción “del capitalismo dependiente” del continente. La propuesta, deudora del enfoque “por etapas”, se centra en aprehender “el proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas”(7).

Los politólogos identifican una primera etapa en la cual una *cuestión*, que puede ser una necesidad y/o demanda, es socialmente problematizada. Este asunto experimenta un itinerario que se inicia con su surgimiento histórico derivando luego en su definición en un momento dado y la toma de posición por parte del Estado y de otros actores involucrados –en este caso pueden ser individuos, instituciones, organizaciones-. El abordaje incluye un planteo multi-dimensional en tanto se propone incorporar como variables las percepciones que estos agentes comportan en la definición de la cuestión y también incluye a la estructura social como contexto. A su vez, la puesta en marcha de la política origina un doble proceso. Por un lado, el impacto que la política tiene hacia el conjunto social que concatena repercusiones; fracciones y alianzas. Por otro, hacia el interior del mismo Estado conduciendo procesos burocráticos que en oportunidades se cristalizan en instituciones específicas, pero de todas maneras genera repercusiones en unidades y recursos. La medición de los impactos a nivel cuantitativo, como etapa final, es considerada dificultosa debido al planteo cualitativo y procesual utilizado el cual impide desagregar los cambios producidos específicamente por la implementación de una política. En todo caso, se puede aproximar a las principales consecuencias sociales de acciones desarrolladas mediante la invocación del Estado.

Planteado de este modo, en el análisis de las políticas públicas se anudan diferentes dimensiones de la dinámica social; desde la conformación de una temática hasta las nuevas configuraciones socio-institucionales que se generan como consecuencias y coadyuvan a generar nuevas cuestiones. Identificar áreas de temas *socialmente problematizados* (agenda pública de temas) pensamos que puede resultar pertinente para analizar las formas de acción

constituido en 1967, se propone dentro de sus ejes centrales la promoción de políticas públicas acorde al desarrollo de los diferentes países. También cuenta con una Escuela Latinoamericana de Políticas Públicas (ELAP) en la cual se dictan especializaciones que abonan a la temática. En varias de las Universidades Nacionales Públicas se han desarrollado instancias de formación en el nivel de posgrado sobre la temática de Gestión Pública, orientada a diferentes instancias como lo local, lo social, la planificación, entre otras. Para un estudio comparativo de algunos de estos programas puede consultarse Díaz (2008).

de Estados liberales con escasos grados de burocratización y sistematización de su accionar como lo fue la región de Bahía Blanca a fines del siglo XIX y principios del XX. Vemos en esta realidad un predominio de la regulación por sobre la intervención —ejercicio que se generaliza con la consolidación del Estado de Bienestar. Posibilitando, asimismo, indagar en las complejas vinculaciones entre Estado y Sociedad civil. A partir de allí se abren una serie de interrogantes acerca de las características de la acción estatal en el periodo: ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo se construye su discurso legitimador? ¿Cómo opera la articulación con los intereses privados? ¿Cómo opera la articulación entre las diferentes instancias estatales? ¿Qué vínculo se construye con el capital extranjero? ¿De qué manera se dispone una agenda de temas?

4. Estado, agro y región

Consideramos, entonces, que la acción estatal y su área de regulación/intervención constituyen un fenómeno cambiante en el tiempo que se configura a partir de pugnas entre diversos actores políticos y económicos. El análisis de la correlación de fuerzas resultante —por ejemplo de alianzas políticas y/o económicas— que subyace a dichas configuraciones habilita la indagación del carácter estatal en un momento dado. Esta concepción del Estado como relación se deriva de la noción de política pública anteriormente desarrollado. O'Donnell (1977) agrega que esta relación comporta dominación y por ende relaciones de poder. La dominación se produce en tanto hay una asimetría en el control diferencial de ciertos recursos: coerción, económicos, simbólicos e informativos. En nuestro caso, no todos los actores poseían las mismas posibilidades de influir y configurar las cuestiones socialmente problematizadas. Esto es, cada sujeto tenía un papel diferencial a la hora de impulsar políticas o beneficiarse de ellas. Nuestros interrogantes giran en torno a relevar los actores que se desarrollaron en la configuración de políticas vinculadas al agro. Realizando una cartografía de los mismos perseguimos como fin revisar sus posiciones respecto al desarrollo económico dando cuenta de su ubicación en las redes de poder local y en los organismos rurales que los representaban.

En lo que respecta al agro, Daniel Astori (1986) propone concebir la acción estatal como responsable de la profundización del proceso de acumulación capitalista en el espacio rural. En el contexto latinoamericano advierte la importancia del mismo Estado para implantar este mismo sistema. A pesar de esta tendencia general a la reproducción del orden social, advierte

la existencia de intereses contrapuestos dado que para legitimarse los poderes públicos deben sostener que sus gestiones se realizan para el bien común atendiendo a la cumplimentación de ciertos beneficios para sectores campesinos, obreros, entre otros. Esta situación genera contradicciones al interior de la institución, pero, en oportunidades sostiene el autor, se convierten en reestructuraciones necesarias para que las “políticas coherentes con la acumulación resulten viables” (164). Para Astori, el radio de acción del Estado en el agro constituye, principalmente, la modernización tecnológica, en nuestro caso detectamos otras áreas en las cuales se problematizó la acción estatal por parte de ciertos sectores de la población. Para mayor inteligibilidad, las clasificamos en dos grupos de políticas. Por un lado aquellas que propendían a la construcción de una ciudad nodo de una zona de influencia agrícola-ganadera. En ella ubicamos medidas de desarrollo infraestructural y tecnología de los cuales nos centramos en los ferrocarriles y puertos. Por otro lado, un segundo grupo de políticas tienen terreno en el agro y englobaban las políticas de tierra y colonización y la sanidad animal. En Bahía Blanca, bajo el esquema agroexportador y con el objetivo de trasladar los productos agrarios se desarrolló una estructura ferro-portuaria cuya puesta en funcionamiento y regulación —ampliación, tarifas, impuestos— conllevaron la articulación de capitales privados y públicos obligando una regulación oficial de la misma. A su vez, otra área de injerencia del periodo fueron la distribución de tierras fiscales en proyectos de colonización, ejemplo de ello fue la Ley de Centros Agrícolas de la provincia de Buenos Aires de 1889 que tuvo su impacto en la región que nos ocupa. Otros espacios de regulación constituyeron la sanidad animal, inaugurando sitios específicos para efectivizarla especialmente en lo atinente a grandes animales como vacunos, lanares, caballares y porcinos y, por último, algunas medidas, si bien aisladas de *ayuda al productor*, que se suscitaron en el momento. A modo de ejemplo de esta última podemos mencionar la distribución de semillas en época de sequía.⁵

La región constituye otra noción que articula nuestra propuesta teórico-metodológica. Buscando complejizar la historia nacional, el abordaje en clave regional habilita a matizar las generalidades y entender las particularidades que se dan a partir de un estudio intensivo del objeto de estudio. Este concepto ha sido renovado producto de los aportes de la Geografía Crítica de la década del 70 resultando en una herramienta para explicar el funcionamiento de la sociedad “a través de sus relaciones económicas y sociales que caracterizan un espacio determinado, el que a su vez, es parte de un todo estructural” (Bandieri, 2006: 104). Desde

⁵ Un análisis de los debates parlamentarios suscitados debido a este tipo de políticas puede encontrarse en Lull (2007).

esta reflexión debe efectuarse un recorte espacial acorde a la problemática principal que visibilice las relaciones sociales que la definan como un ámbito con cierto grado de homogeneidad y coherencia con las preguntas de la pesquisa. Es decir, que la región puede ser una construcción del investigador o este puede hacerse de delimitaciones realizadas por sus sujetos de análisis.

Una primera dificultad de nuestro abordaje radica en una periodización temporal amplia en la que transitaban una multiplicidad de actores que configuraron, en el plano de los imaginarios y proyectos, disímiles regiones alrededor de Bahía Blanca. La peculiaridad de ellas es que todas ubicaban a la ciudad como centro. En esta línea podemos mencionar los diferentes proyectos de capitalización que se propusieron en el periodo los cuales proponían límites dispares entre sí. Podríamos optar por realizar el recorte en función de la zona de influencia económica del puerto ubicado en Bahía Blanca que se podría trazar a partir del seguimiento de las mercaderías que salen/ingresan por allí ayudándonos de las orientaciones de las vías férreas que allí convergen. También advertimos que en el transcurso del periodo esta zona fue modificándose producto de la ampliación de los muelles y el tendido férreo. A pesar que esta opción comporta una riqueza de datos que deben ser relevados y tratados, creemos que no agota la problematización de las políticas agrarias en tanto el puerto constituye un proyecto de un agente como fue el capital inglés, pero no da cuenta de toda la riqueza de propuestas. Si buscamos aproximarnos a las vinculaciones de poder entre sectores políticos y agrarios debemos apuntar a los agentes que las encarnaron y cuya relación de fuerzas se materializaron en una serie de políticas orientadas al ámbito rural. Por consiguiente, apostamos a realizar un abordaje que analice la forma en que los mismos construyeron ese espacio desde un plano simbólico y de los intereses económicos específicos. Con respecto a la primera dimensión, rescatamos las representaciones que se vehiculizaron con respecto a la zona de influencia de Bahía Blanca. Las mismas se manifestaron en la prensa y también en los planes de reconfiguración provincial anteriormente mencionados. En el plano material rastreamos la propiedad territorial de los involucrados para ubicar sus zonas de intereses económicos. En este punto contamos con una dificultad heurística en tanto la información que contamos es fragmentaria, pero podemos conjugarla con el relevamiento de la estadística oficial donde se delimita la región, lo cual nos informa sobre el espacio que el Estado identifica como tal. Queda someter estas cuestiones a la comprobación empírica para resolver si en la confluencia de estas dos esferas, lo imaginario/simbólico y lo económico/estructural, pueden identificarse las relaciones sociales que delimiten una región de estudio para el periodo.

Asimismo, pensar en las políticas públicas orientadas a una región obliga contemplar la yuxtaposición administrativa en el territorio, entre las injerencias municipal, provincial y, en

oportunidades, nacional. La interrelación de las mismas a partir de los agentes que las componen posibilita comprender sus nexos y disputas en torno a la acción estatal hacia el agro de su jurisdicción. Tal como la justificación que sustenta su accionar. Debido a que en el objeto de estudio se visibilizan dinámicas que exceden lo local, para la comprensión del mismo proponemos un juego de escalas que articule tanto la reducción de lo observado como su orquestación con procesos macro-estructurales políticos y económicos. En palabras del autor: “la manipulación deliberada de las escalas en juego no tiene como objetivo proponer un espacio social totalmente diferente (...) sino que tiene como función identificar los sistemas de contextos en los cuales se inscriben las dinámicas sociales” (Lepetit, 2015: 83). Al igual que desarrollamos anteriormente, las políticas públicas hacia la región son producto de ciertas relaciones previas en las cuales advertimos agentes políticos y rurales y dentro de los primeros locales y provinciales. La influencia de estos últimos en los asuntos internos fueron advertidas por diversos autores de la historiografía local (Cernadas, 1972; Silva, 1986). Por esta razón agregamos estos actores a la indagación para lo cual recuperamos el concepto de juegos de escalas. Esta concepción enriquece los nexos que brindan homogeneidad y coherencia a la región sumando nuevas variables estatales. De este modo, contamos con un conjunto de agentes políticos y rurales que habitan y piensan la región a partir de sus intereses concretos. Buscamos visibilizar esos intereses advirtiendo la forma en que se conjugaron diacrónicamente para demandar y diseñar políticas públicas vinculadas al agro regional.

5. A modo de conclusión

En la presente ponencia problematizamos la noción de políticas públicas para aproximarnos a nuestro objeto de estudio de tesis. A partir de un rastreo histórico buscamos poner en tensión un concepto que se genera en un contexto disímil y examinamos su validez en el terreno específico de la investigación. De este modo, visibilizamos que la construcción de los marcos de referencia en historia conlleva reflexiones y precisiones, en especial por la utilización de vocablos de uso cotidiano cuyo uso puede resultar ambigua y naturalizado. A partir de las puntualizaciones realizadas, articulamos una serie de conceptos claves que forman parte del marco teórico como fueron Estado y región. Desde allí realizamos ciertas aclaraciones metodológicas con el objetivo de exponer las variables que habiliten a pensar una región específica para nuestras preguntas. Sin embargo, esta tarea no se encuentra finalizada; del ejercicio de

triangulación entre empiria y teoría emergen problemáticas y reestructuraciones que obligan a ser revisadas.

Bibliografía

- Agesta, M. de las N. (2016), *Páginas modernas. Revistas culturales, transformación social y cultura visual en Bahía Blanca, 1902-1927*, Bahía Blanca, EdiUNS
- Astori, D. (1986), *Controversias sobre el agro latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO.
- Bandieri, S. (2006), “Nuevas investigaciones, otra historia: la Patagonia en perspectiva regional”, en: Fernández, S. (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria, pp. 47-72.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (coords.) (2011), *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*, Montevideo, Universidad de la República.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. y Chamboredon, J. C. (1975), *El oficio del sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Botana, N. (1985), *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Brasser Pereira, L. C. (1998), “La reforma del Estado de los años noventa: lógica y mecanismos de control”, en: *Desarrollo económico*, vol. 38, n.º 150, pp. 517-550.
- Caravaca, J. (2011), *¿Liberalismo o intervencionismo? Debates sobre el rol del Estado en la economía argentina: 1870-1935*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Cernadas, M. N.; Henales, L. y Altamiranda, M. (1972), *El proceso político bahiense 1880-1891; de las fuerzas tradicionales al radicalismo*, Bahía Blanca, UNS Instituto de Humanidades.
- Chiaromonte, J. C. (2012), *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina 1860-1880*, Buenos Aires, Edhasa.
- Crisafulli, G. (1991), “Ciudad y campaña durante el boom agroexportador. El sudoeste de Buenos Aires (1880-1914)”, en: *Revista de Historia*, n.º 2, pp. 142-153.
- De León, P. (1997), “Una revisión del proceso de las políticas: de Lasswell a Sabatier”, en: *Gestión y Política Pública*, vol. VI, n.º 1, pp. 5-17.
- Díaz, C. (2008), “A través del espejo... y lo que Alicia encontró allí. De la formación para la gestión pública y el fortalecimiento institucional en cinco programas de postgrado de

- Universidades públicas argentinas”, en: *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Buenos Aires.
- Fairclough, N. (1989), *Language and Power*, London, Longman.
- Harvey, D. (2001), *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*, s/l, Akal.
- Jaime, F.; Dufour, G.; Alessandro, M. y Amaya, P. (2013), *Introducción al análisis de políticas públicas*, Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Lasswell, H. y Kaplan, A. (1965), *Power and Society: A Framework for Political Inquiry*, Yale, Yale University Press.
- Lindblom, C. y Woodhouse, E. (1993), *The Policy Making-Process*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Llull, L. (2007), “El pequeño proyecto del diputado nacional Valentín Vergara: semillas para los agricultores (1918)”, en: Cernadas, M. N. y Marcilese, J. (eds.), *Cuestiones políticas, socioculturales y económicas del Sudoeste bonaerense*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 149-156.
- O’Donnell, G. (1977), “Apuntes para una teoría del Estado”, en: *Documento G. E. CEDES/ CLACSO*, n.º 9.
- Oszlack, O. y O’Donnell G. (1976), “Estado y políticas estatales en América Latina”, en: *Documento G.E. CEDES/ CLACSO*, n.º 4.
- Parsons, W. (2007), *Políticas públicas: una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*, México, FLACSO.
- Sabato, H. (1998), *La política en las calles. Entre el voto y la movilización Buenos Aires. 1862-1880*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Sautu, R. (2005), *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere.
- Silva, H.; Godio, G. y Cernadas M. (1977), *Bahía Blanca: una nueva provincia y diversos proyectos para su capitalización*, Bahía Blanca, UNS-Departamento de Humanidades.
- Silva, H. (1986), *La prensa bahiense y el proceso político de 1884 a 1886*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia.
- Simon, H. (1962), *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*, Madrid, Aguilar.

*¿Brujería, hechicería o kalkutun?*¹

Categorías para el análisis de la agresión mágica entre las sociedades indígenas del área panaraucaña (siglos XVI-XIX)

Joaquín García Insausti²

1. Introducción

La presente ponencia tiene como finalidad reflexionar sobre el uso y aplicabilidad de distintas categorías para el examen de complejos fenómenos sociales, en el marco de una investigación acerca de las prácticas y dinámicas de agresión mágica de las sociedades indígenas del *área panaraucaña*³ entre los siglos XVI y XIX.⁴ Durante la labor desarrollada hasta el momento, hemos observado que los términos privilegiados para referirse a aquellas, tanto en la documentación histórica como en buena parte de la literatura científica que aborda casos análogos, son *brujería* y *hechicería*.

Sin embargo, su utilización plantea ciertas cuestiones a tener en cuenta. En primer lugar, las acusaciones de *brujería* o *hechicería* realizadas en América durante el período colonial fueron

¹ Sin perjuicio de su tratamiento, más adelante nos anticipamos a aclarar que *kalkutun* es el término *mapudungun* utilizado para referirse a la agresión que, por medios sobrenaturales, realiza un *kalku* o *brujo*.

² Depto. de Humanidades Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: garciainsausti.j@gmail.com

³ Espacio geográfico y cultural comprendido por las regiones de la Araucanía, pampas y Norpatagonia que, a pesar de su diversidad desde el punto de vista físico, constituye una unidad analítica, si se tienen en cuenta los elementos culturales compartidos por la población indígena (Bechis, 2010).

⁴ Esa investigación se lleva a cabo con vistas a la elaboración de la tesis requerida para optar por el grado de doctor en Historia.

un ingrediente fundamental en las campañas de extirpación de idolatrías tendientes a demonizar las conductas propias de los sistemas de creencias nativos con la intención de facilitar la labor evangelizadora. Segundo, la literatura científica respecto del tema ha tendido a universalizar la división planteada por Edward Evans-Pritchard en su análisis pionero de la brujería y hechicería entre los Azande, de una manera que tiende a encorsetar otros abordajes. Por último, ninguno de ambos conceptos se adecua plenamente a la naturaleza y diversidad de las *prácticas mágico-religiosas* que son objeto de nuestro análisis.

Por lo tanto, nos hemos propuesto emprender una tarea de reflexión que ponga en cuestión esas categorías generales en vinculación con las específicas que surgen de nuestro estudio, con el objetivo de clarificar puntos en común, realizar una aproximación que supere en lo posible los vacíos conceptuales existentes, y avanzar en la construcción de una perspectiva integrada que incorpore los factores de ambivalencia y situacionalidad propios de las prácticas llevadas a cabo por los actores regionales.

2. Brujería, hechicería y kalkutun

A continuación procederemos a realizar examinar cada uno de los aspectos propuestos, para luego realizar las aproximaciones propuestas.

2.1. La brujería y hechicería en las fuentes históricas: el kalkutun

En 1930, el misionero capuchino Ernesto Wilhelm de Möesbach publicó *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, transcripción de los relatos del lonko Pascual Coña. Cuando su interlocutor describía la preocupación que en los nativos causaban las creencias acerca de la *brujería*, el religioso acotó en una nota al pie que “los que trabajan entre ellos saben que esto es una triste realidad” (Möesbach, 1930: 369). La posibilidad de ser blanco del accionar malintencionado de un *kalku* o *brujo* constituía, en efecto, una de las principales preocupaciones sociales, tal como lo revela una gran cantidad de documentación producida desde los primeros momentos de la invasión española.

El *ad mapu* —normas tradicionales que regulaban creencias e ideas nativas— prescribía que ninguna muerte era casual, y que sólo de manera excepcional podía adjudicársele un origen

natural. Se sospechaba que aquellos decesos que no fueran consecuencia directa de un ataque físico eran causados por medio de *kalkutun*. Un *kalku*, por motivos personales o por encargo de un tercero, manipulaba a uno de sus *wekufu* —entidad sobrenatural poseedora de un poder nocivo— con el propósito de terminar con la vida de su adversario. González de Nájera, temprano cronista de las experiencias hispánicas en el centro y sur del futuro reino de Chile habitado por los *reche*⁵ relata:

...tienen entendido que no moriría ninguno de ellos, si no los matasen con heridas o yerbas, y por ello se persuaden que todos los que mueren (aunque sea de enfermedades) es por haberles dado enemigos suyo ponzoña (González de Nájera, 1889 [1614]: 49).

Para contrarrestar los efectos nocivos de estos embates intervenían distintos especialistas. En primera instancia, los *machis* —con la ayuda de los *pillanes*, fuerzas numinosas de carácter benéfico— trataban la afección de la víctima aplicando curaciones que combinaban elementos naturales como sobrenaturales. Dice el jesuita Diego de Rosales al respecto:

Pregúntanle por la enfermedad y el remedio con que ha de sanar el enfermo, y como el Demonio les persuade que la enfermedad es vocado que otro le dió, para que trate de vengarse de él, trata luego el hechizero de sacársele. Y tendiendo al enfermo voca arriba, cantan todos y él haze sus invocaciones y le unta el estomago con unas yerbas, y con un cuchillo se le abre aparentemente, de modo que todos ven las tripas, el hígado y los bofes. Y allí le busca el mal y el vocado, y suele llevar escondido algun gusano, lombriz o cola de lagartixa. Y haze que la saca de las entrañas y que ya le ha sacado el vocado y la enfermedad, y le vuelve a cerrar la herida sin que quede señal ninguna (Rosales, 1877 [1674]: 168).

Si el afectado moría, intervenían los *llihuas*, quienes mediante una serie de procedimientos adivinatorios se encargaban de descubrir la identidad del victimario y sus motivaciones permitiendo que los parientes e integrantes del grupo damnificado pudiesen cumplir con las obligaciones sociales que la situación imponía y vengar el ataque sufrido.⁶

⁵ La denominación étnica presente en la documentación temprana para calificar de manera general a los indígenas de la Araucanía es *reche* (*hombres auténticos* en *mapudungun*). Tal como ha señalado Guillaume Boccara (2009), el etnónimo propio *mapuche*, de uso hoy en día, no aparece sino hasta la segunda mitad del siglo XVIII como resultado del proceso etnogenético iniciado con la invasión europea.

⁶ Dentro de la legalidad indígena, la obligación de resarcimiento por los daños ocasionados es una noción de importancia central, a la que se apela al momento de resolver las contiendas, ya sea a nivel personal o

Otros hechizeros que aprenden a ser adivinos tienen también su arte y sus respuestas, y hacen también cosas aparentes por arte del diablo (...); descubriendo los hurtos, manifestando a los que dieron ocultamente veneno a otros o les tiraron alguna flecha invisible. Mintiendo en todo, porque el Demonio, a quien preguntan por el ladrón, o el matador, echa la culpa al que le parece para que se vengan de él (Rosales, 1877 [1674]: 169).

Esta secuencia de prácticas e intervenciones constituye el patrón básico del desarrollo del fenómeno. Este -más allá algunas diferencias espacio-temporales- se reitera a lo largo de todo el período analizado y sus raíces se remontan hasta el período prehispánico. Por lo tanto, nos encontramos frente a una estructura de pensamiento cuya perdurabilidad en el tiempo permite considerarla como un fenómeno de *larga duración* en términos de Braudel (1958: 731).

A pesar de la importancia que los nativos le daban al tema, el fenómeno captó de manera diferencial la atención de los observadores y se reflejó con distinta intensidad en los testimonios que nos dejaron. Mientras que fue tratado de forma tangencial por aquellos pertenecientes a la esfera secular —con la excepción de quienes pudieron alcanzar un conocimiento cabal de estas realidades y lograron dar cuenta de su complejidad precisamente por haber vivido muchos años entre ellos—, los religiosos lo examinaron con mayor detalle a raíz de su pertenencia al campo de las creencias.

Jesuitas, franciscanos, capuchinos y salesianos, dedicados en distintas épocas y circunstancias a la evangelización de las sociedades indígenas de la región, debieron adquirir conocimientos acerca de su lengua y costumbres. Ya a principios del siglo XVII, en el primer confesionario y diccionario hispano - *mapudungun*, Luis de Valdivia registró los términos nativos para designar tanto al encargado de realizar la agresión mágica como al acto de agredir: “Calcu – hechizero (...) Calcutun – hechizar” (Valdivia, 1887 [1606]: 116). Poco más de un siglo después, Andrés Febrés publicó una gramática y diccionario en que precisó más los términos utilizados para definir a los especialistas:

Adivinar – Ilihuatun, duguln, Adivino- Ilihua, dugul (...) Calcu - bruxo, bruxa: calcun, calcutun - embruxar, haciendo daño (...) Machi – el curandero, curandera de oficio. Machin, machitún – curar el, o ella según su usanza, que es con cien mil disparates, y ridiculezas. (Febrés, 1765: 436, 544, 300).

grupal. Así, los agravios experimentados generaban una *deuda* que debía ser saldada (Föerster, 1991: 194).

No obstante esas demostraciones de conocimiento de la terminología nativa relativa al sistema de creencias, en las descripciones se emplean de forma indistinta los términos *brujo* u *hechicero*. El uso de dichos conlleva alusiones a la *inspiración diabólica* que -según la concepción de los observadores- origina dichas actividades: “Los tres indios examinados tienen que decir sobre las muertes que hacen y cómo vuelan *por arte del Diablo* y de las cuevas que hay en que hacen consultas” (Biblioteca Nacional de Chile, manuscritos Medina,⁷ T. 323, 8vta. Énfasis agregado).

De esta manera, se borran las diferencias y particularidades de los sujetos y entidades que intervienen en la práctica del *kalkutun*. En la mayoría de las fuentes, si bien se diferencian las funciones de *machi* y *kalku*, ambos son caracterizados como *embusteros* que realizan sus prácticas *ridículas* y *supersticiosas* en cumplimiento de un pacto con el Diablo,⁸ figura bajo la cual también se iguala al *pillan* y al *wekufu*, aunque se trata de entidades sobrenaturales que intervienen de distinta forma en el proceso. Dice al respecto fray Ramón Redrado:

Otros remedios tiene puramente Supersticiosos, y Diabolicos, porque solo interviene cantar y baylar al son del tamborcillo al rededor del enfermo, con palabras impertinentes, ceremonias, y ademanes todo dirigido â llamar expresamente â su Pillan, ô al Diablo. Siempre chupan al enfermo y figen q.º le sacan el Huecuvu en figura de Culebra, de Lagartija, ô de Flecha, Palito, ô Dientecillos, â estas cosas q.º sacan llaman Huecuvu, q.º es en donde estaba el daño, q.º al enfermo havian hecho los Brujos. Me persuado q.º esto es siempre puro embustes, y que ellos llevan ocultas las dichas cosas, y figen q.º las sacan quando los chupan (Redrado, 1775: 251vta.-252).

La distinción hecha por el franciscano es particularmente significativa, si se tiene en cuenta que uno de los principios fundamentales que rige el sistema de creencias indígena es la división dual de todos los aspectos de la realidad, en términos de oposición complementaria. Pensar dos elementos de este modo implica afirmar que forman parte de una misma realidad, pero

⁷ En adelante: BNCh, MM. Este documento es un texto extenso fechado en 1695, que da cuenta de las actuaciones del proceso judicial instruido contra Juan Pichuñan y otros *indios*, en las fronteras meridionales del Reyno de Chile, durante el gobierno de Tomás Marín González de Poveda (1692-1700). El expediente de esta causa, incoada bajo acusaciones de *brujería*, constituye una fuente excepcional que permite indagar acerca de la utilización de medios sobrenaturales con fines políticos entre los *reche*.

⁸ La idea del pacto con el diablo constituía un elemento fundamental en la caracterización de los brujos, según lo que se recoge de las definiciones que aparecen en el siglo XVII: “BRVXA, brvxo, cierto genero de gente perdida y endiablada, que perdiendo el temor a Dios, ofrecen sus cuerpos y sus almas al demonio a trueco de vna libertad viciosa, y libidinosa” (Covarrubias, 1611, 153 vta.).

que se manifestarán de una u otra manera, dependiendo de las circunstancias (Föerster, 1993: 57-62). En este sentido, el beneficio o maleficio de las acciones promovidas por los sujetos o las entidades será situacional y de ello dependerán las consecuencias que conlleven desde un punto de vista particular. Así, es posible observar que, en ciertas ocasiones, los *kalku* utilizan la agresión mágica para proteger a sus comunidades y favorecer su desarrollo autónomo,⁹ como también que los *machi* puedan sucumbir ante las fuerzas del mal que combaten y convertirse a la postre en su agente. Más allá de las diferencias, ambas actividades fueron perseguidas indistintamente por los misioneros quienes, con poco éxito, intentaron transformar la conducta y estructuras de pensamiento nativas. El franciscano Miguel López declaraba estar trabajando en que

...no permitan los Machys, ò Curanderos de ellos, quienes regularm^{te} tiene pacto con el diablo, y hacen ceremonias muy ridiculas y supersticiosas, (...) Del mismo modo estamos trabajando en Atajar no vayan a preguntar, qdo muere alguno, al Adivino (López, 1780: 175).

Se verifica entonces que el denominador común en las descripciones de los observadores católicos acerca del *kalkutun*, las prácticas, los especialistas y entidades asociadas es su carga de sentidos negativos, lo que da como resultado una visión sesgada de la realidad, distorsión que deberíamos superar.

2.2. La brujería y hechicería en la literatura científica

El estudio histórico y antropológico de la *brujería* o *hechicería* en distintos pueblos a lo largo del tiempo constituye un campo amplio y diverso. En las sociedades occidentales se destacan aquellos que abordan el periodo de caza de brujas en Europa y ciertas partes de América durante la Edad Moderna, en particular durante los siglos XVI y XVII.

En sociedades no occidentales, la mencionada investigación de Evans-Pritchard (1976 [1937]) sobre *brujería, magia* (y oráculos) entre los Azande es referencia obligada por su

⁹ Un caso de este tipo fue objeto de estudio en mi tesina de licenciatura (García Insausti, 2015), en la que se analizaron las motivaciones y sentidos de la conducta nativa con la intención de poner de manifiesto las implicancias políticas de las prácticas *mágicas* asociadas.

carácter fundacional. Su importancia reside en el hecho de haber demostrado que dichas creencias no son “supersticiones primitivas”, sino que forman parte integral de un sistema cultural que debe ser analizado en su conjunto. Con el objetivo de evitar la imposición de categorías externas, se propuso “seguir el pensamiento Azande”, clasificando los comportamientos según las propias consideraciones de los nativos, en vez de definir o construir tipos ideales acerca de la brujería, la magia y los oráculos (Evans-Pritchard, 1976 [1937]: 31).

El autor identificó que la magia podía ser realizada por dos tipos distintos de especialistas: aquellos que poseían *Mangu* —los *Boro mangu*—, a los que denominó *witches* (*brujos*) y quienes utilizaban *Ngua* —los *Boro ngua*— que comparó con los *sorcerers* (*hechiceros*). Mientras que los primeros eran definidos así por poseer una sustancia material del cuerpo que se creía causante de daños a la salud, los segundos se caracterizaban por el conocimiento y aplicación de una técnica aprendida (Evans-Pritchard, 1976 [1937]: 32). Según esta creencia, la *brujería* es ocasionada por individuos que poseen alguna condición biológica peculiar, una sustancia dentro de sus cuerpos que los lleva a realizar los actos mágicos, mientras que la *hechicería* consiste en una técnica aprendida que se utiliza para influir sobre la realidad. Como se mencionó al principio, dichas categorías fueron —contra la voluntad original de Evans-Pritchard— utilizadas durante buena parte del siglo XX como tipo ideal útil para el análisis de realidades análogas en otras sociedades. Más allá de esta circunstancia, el aporte principal de dicha investigación consistió en dar cuenta de la importancia del fenómeno dentro de las estructuras de pensamiento nativas:

La brujería explica las circunstancias concretas y variables de un acontecimiento y no las generales y universales. El fuego es caliente, pero no es caliente debido a la brujería, sino que tal es su naturaleza. Una cualidad universal del fuego es quemar, pero quemar a uno no es una cualidad universal del fuego. Puede que no ocurra nunca; o que ocurra una vez en la vida, si uno ha sido embrujado (Evans-Pritchard, 1976[1937]: 83).

Es esta noción la que más interesa destacar. Peter Geschiere, al estudiar el fenómeno de la *brujería* en las sociedades africanas actuales, destaca la potencialidad que una definición amplia posee para su análisis en contextos de fuertes transformaciones económicas, sociales y culturales (Geschiere, 2013: 88-93), que en cierto punto son equiparables a las acontecidas en el *área panaraucana* durante el período abordado.

Siguiendo entonces la idea de la *brujería* como explicación del origen de la desgracia, encontramos interesante la definición propuesta por Marc Augé. Él señala que se trata de un

conjunto de creencias estructuradas que una población determinada comparte respecto al origen de la desgracia, la enfermedad o la muerte, y al mismo tiempo el conjunto de las prácticas de detección, terapia y sanciones que corresponden a dichas creencias (Augé, 1974: 53). En la definición se encuentran sintetizados, al menos de manera general, los elementos que permiten comprender estas dinámicas, no solamente desde la concepción indígena sino también hispano-criolla.

A continuación, relacionaremos los testimonios extraídos de la documentación histórica con esta idea.

Aproximaciones conceptuales

Teniendo en cuenta los aspectos abordados hasta ahora, podemos entonces entender el *kalkutun* en los términos propuestos de *brujería*, en tanto forma idiosincrática de las sociedades indígenas de las regiones de la Araucanía, las pampas y Norpatagonia para dar cuenta del origen de la desgracia. Es importante destacar que esta concepción se construye a partir de una lógica personalista: los procesos y sus efectos, positivos o negativos, sobre las personas son consecuencia del accionar consciente de ciertos sujetos que buscan causar un determinado efecto. En esta estructura de pensamiento de *larga duración*, se codifica lo planteado por Augé acerca del origen de la desgracia, la enfermedad y la muerte, así como los mecanismos de detección y sanción que se corresponden a estas creencias. Redrado observó que:

(...)no admiten Muerte natural, sino que siempre enferman, ô mueren, porque les ha hecho daño algun Brujo (...) para descubrir al Autor del Maleficio, toman un Regalo, ô Paga y van â consultar al Adivino, â quien ellos llaman Lihua (...), finge q.º se pone en consulta con el Peuma, y espera que le revele quien es el Brujo q.º le ha hecho daño al enfermo (...) Sabido ya quien es el Brujo, ô Bruja, sin mas declaraciones, ni Justicia se juntan los Parientes (y otros) del enfermo: ô del Difunto, y acaban con toda la Familia, casa y hazienda de aquel miserable â quien le cayò tan infeliz suerte (Redrado, 1775: 252).

Aunque el testimonio da cuenta de cómo se consideran estas prácticas y creencias dentro de las estructuras de pensamiento nativa, poco nos dice acerca del uso que de ellas hacen los sujetos en distintas situaciones, reforzando la imagen estática del *kalku* como ser alienado que, contra toda forma de solidaridad, ataca a otros miembros de su propio grupo para beneficio

personal. Esta idea, contraria a la definición situacional propia del sistema de creencias de las sociedades indígenas del *área panaraucana*, nos obliga a complejizar el análisis.

El uso que ciertos sujetos hacen de la *brujería* fue tratado por Mary Douglas (2007 [1966]: 146-147), al reflexionar acerca de las relaciones existentes entre el poder político y el poder espiritual. La autora propuso que, en sistemas políticos cuya estructura de poder sea laxa, en los que las posiciones de autoridad estén abiertas a la competencia, la *brujería* se encuentra en los intersticios en donde se juega autoridad. En consecuencia, ella se presenta como una herramienta política utilizada tanto por aquellos que ejercen posiciones centrales dentro de la estructura de poder para mantener el orden establecido, como por quienes buscan subvertirlo desde una posición marginal. Este es el caso concreto de las sociedades del *área panaraucana*. Allí se registran distintos usos, unos asociados con el control social que intenta neutralizar las diferencias jerárquicas al interior de los grupos:

Y preguntando si mató a Calbupan, indio machi, por qué causa y quién lo envió y si fue en la misma forma que al otro; dijo que sí, que es verdad que mató al dicho indio Calbupan, indio machi de la otra banda de Pircun, y que le envió la dicha india Guenteray y que por sentimiento que tenía de que no la había brindado con chicha en un baile que hubo de brujos (BNCh, MM, T. 323, 39 vta.)

Otros, con la búsqueda de ascenso político por parte de quienes aspiren a mejorar su situación:

Y preguntando qué disponían de muertos los caciques amigos de españoles, dijo que con eso quedaría el gobierno de sus políticas en ellos y que volverían a dar a comer sangre a sus hecubos, que son como ídolos, y tratarían de hacer guerra (BNCh, MM, T. 323, 38 vta.).

Y finalmente, como mecanismo de disciplinamiento utilizado por líderes establecidos:¹⁰ “Calfucura tenía una piedra que caminaba volando, y le hablaba, todo lo que pasaba le contaba,

¹⁰ El contacto prolongado con sociedades de tipo estatal que pretendían ocupar sus territorios conllevó un aumento de conflictividad que generó, entre las sociedades del área panaraucana, una serie de profundas transformaciones multiseculares. En la región pampeana, este proceso alcanzó su punto máximo con el surgimiento de los grandes cacicatos del siglo XIX, como por ejemplo los *salineros*, a cuyo líder Calfucura hace referencia esta cita.

haciendo explosión como una bomba. Y así en donde pasaba la piedra, echaba chispas e hizo un ruido” (Malvestitti, 2012: 62).

Podemos afirmar entonces que la utilización de la *brujería* con fines políticos ocupó un lugar central en las dinámicas que nos proponemos abordar. Por lo tanto, al momento de definir teóricamente las prácticas mágicas, no solamente deberemos tener en cuenta su capacidad para explicar el origen de una desgracia, sino también la finalidad de su realización. Sólo de esta manera alcanzaremos a dar adecuada cuenta de la complejidad subyacente.

Palabras finales

En estas páginas, hemos dado un primer paso para explicar la utilización de los términos *brujería* y *hechicería* en las fuentes históricas relativas al sistema de creencias de las sociedades indígenas del *área panarauca*, dando cuenta de las concepciones puestas en juego por los observadores y los cuidados que debemos plantear al momento de analizarlas. Asimismo, repasamos brevemente el uso de dichas concepciones en la bibliografía científica, dando cuenta de las particularidades de dicho campo y destacando las conceptualizaciones más interesantes para el análisis propuesto.

Así considerar el *kalkutun* como forma particular de la *brujería*, en tanto explicación del origen de la desgracia desde una lógica personalista, brinda interesantes perspectivas para el examen de estas prácticas. Una definición amplia de este tipo permite analizar bajo una misma óptica distintas experiencias desarrolladas a lo largo del período analizado que —sobre una serie de ideas de *larga duración*— se han mostrado diversas tanto temporal como espacialmente, dando cuenta de distintos momentos dentro del proceso histórico que atravesaron.

Bibliografía

- Augé, M. (1974), “Les croyances à la sorcellerie”, en: Augé, M. (ed.), *La construction du monde*, Paris, F. Maspero, pp. 52-73.
- Bechis, M. (2010), “Redefiniendo la Etnohistoria y un estudio de caso: el área pampeana”, en: Bechis, M. *Piezas de Etnohistoria y de Antropología*, Biblioteca Nacional de Santiago de Chile, Sala Medina, Manuscritos, Tomo 323 1-101 vta: *Información levantada por el Capitán Don Antonio de Soto Pedreros (...)*.

- Boccaro, G. (2009), *Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial*, Santiago de Chile, Ocho Libro Editores.
- Braudel, F. (1958), “Histoire et Sciences sociales: La longue durée en Annales”, en: *Économies, Sociétés, Civilisations*, 13^e année, n.º 4, pp. 725-753.
- Covarrubias, S. (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid, Imprenta de Luis Sanchez.
- Douglas, M. (2007 [1966]), *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Evans-Pritchard, E. (1976 [1937]), *Magia, brujería y oráculos entre los azande*, Anagrama, Barcelona.
- Febrés, A. (1765), *Arte de la lengua general del Reyno de Chile*, Lima, sin mención de casa editora.
- Föerster, R. (1991), “Guerra y aculturación en la Araucanía”, en: Pinto Rodríguez, J. *et al.*, *Misticismo y violencia en la temprana evangelización de Chile*, Temuco, Editorial de la Universidad de la Frontera, pp. 169-212.
- Föerster, R. (1993), *Introducción a la religiosidad mapuche*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- García Insausti, J. (2015), “Mover la guerra. Resistencia indígena, hechicería y negocios coloniales. (Sur del Reyno de Chile, fines del siglo XVII)”, Tesina de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.
- Geschiere, P. (2013), *Política de la pertenencia: brujería, autoctonía e intimidación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- González de Nájera, A. (1899 [1614]), *Desengaño y reparo de la Guerra del Reino de Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Ercilla.
- Histórica*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, pp. 47-65.
- López, M. (1780), *Suma y plan delos Yndios que habitan en esta Mis.ⁿ de Nra Sra del Pilar*, Archivo Franciscano de Chillán, Libro IV, fs. 174-176vta.
- Malvestitti, M. (2012), *Mongeluchi Zungu. Los textos araucanos documentados por Roberto Lehmann-Nitsche*, Berlín, Gebr. Mann Verlag.
- Möesbach, E. (1930), *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, Santiago de Chile, Universitaria.
- Redrado, R. (1775), *Relacion de los Yndios de la dos Jurisdicciones de Chile y de Valdivia Y de sus Inclinaciones errores, y costumbres Misión de Arauco*, Archivo Franciscano de Chillán, Libro III, fs. 246-255.

Rosales, D. [1674] (1877), *Historia General del Reyno de Chile, Flandes Indiano*, Tomo I, Valparaíso, Imprenta del Mercurio.

Valdivia, L. (1606), *Arte y Gramatica General de la lengua que corre en todo el Reyno de Chile*, Lima, Francisco del Canto.

Entre la violencia y la ética: aproximaciones para investigar ese artefacto llamado “Oriente”

Guillermo Goicochea¹

El ánimo de este trabajo se restringe a tratar de exponer una serie de dificultades e inconvenientes que quiero compartir. Se trata de una sucesión de preocupaciones que fueron surgiéndome, y que aún surgen, del estudio, las lecturas y la investigación que he desarrollado en estos últimos años. El transcurso y desarrollo de la cátedra y de los seminarios, obviamente enmarcados en el ámbito institucional del Depto. Humanidades, han generado desde amplias aceptaciones hasta ciertas impugnaciones de algunos pontificadores del logocentrismo, siendo estos tanto alumnos como colegas. De todas ellas he tratado de aprender, sobre todo a cuestionar mi propia práctica a la hora de confrontar con el objeto que me toca examinar: “Oriente”, y a los modos y los recursos con los que me sería posible la exposición de las temáticas que lo atraviesan y configuran.

Ahora bien, aceptada la existencia de un objeto llamado “Oriente”: ¿cómo se lo circunscribe? como hace un científico con el objeto a investigar; ¿cómo se lo interpela? desde las formas de la conjuración, la domesticación y a dominación; y por último ¿cómo se lo (d)escribe? desde nuestro imaginario, con nuestras metáforas y representaciones.

De aquí que las formas en que creo se lo ha tratado, y se lo pueda tratar, se reduzcan a sólo dos: **la violencia y la ética**.

Si interpretar es siempre ejercer una cierta *violencia*, esta dupla “metodológica” se aplica directamente a las lecturas que se hacen de ese artefacto para tratar de interpretarlo “a la manera occidental”; pero a la vez ¿qué otra opción nos queda? Siempre que comprendemos

¹ Dpto. Humanidades, UNS-UNLP, correo electrónico: guiyog@gmail.com.

estamos interpretando, es decir violentando, y esta es la única forma de poder presentar y acercar un artefacto que se nos muestra y se nos sustrae en su absoluta alteridad. Aquí debemos señalar la serie de alteridades que complejizan nuestro acercamiento:

- 1- Alteridad étnica o geográfica: enfrentamos al todo asiático geopolítico reduciendo violentamente sus complejas, diversas y diferenciadas identidades culturales bajo el sintagma “Oriente” u “oriental”.
- 2- Alteridad lingüística: tratamos con lenguas que escapan al enraizamiento greco-latino y semita, y nuestros instrumentos de análisis (gramáticas, sintaxis, filología, hermenéutica) suelen mostrar fallas al no existir simetrías posibles entre lenguas.
- 3- Alteridad histórica: la más difícil de salvar. Ese “Oriente” se nos presenta como un sólido bloque histórico-cultural que ha permanecido sin variables a lo largo del tiempo, pero que ha sufrido una serie de deformaciones según el poder de turno lo requiriera. Los documentos y registros con los que hay que trabajar en la reconstrucción no son lo que utiliza el historiador, el crítico cultural o el filósofo formado “a la europea”, sino que se parecen más a aquellos que tratan los antropólogos, los críticos e historiadores del arte o de la religión.

Teniendo esto en cuenta, sugiero pensar este “Oriente” como a una estrella distante, aunque muerta hace varios miles o cientos de años, continúa brillando para nuestros alejados ojos actuales.

Claramente ese “Oriente” se nos muestra en su absoluta alteridad, y pareciera que el único modo posible de hallar cómo se van vinculando y entramando las políticas de representación y las prácticas de dominación, es instalarse en medio del campo en disputa que queda atravesado entre prácticas cognitivas y las invisibilizadas relaciones de poder. Hasta que no pensemos los diferentes modos de construcción de las diferencias, en vez de solamente describir su existencia, la alteridad continuará apareciendo como un dato concreto de la realidad, en vez de una serie de procesos históricos de construcción de alterización. Debemos preguntarnos por cada resultado de esas fórmulas, por cada precipitado, por cada conclusión de esas “alteridades” históricas y a qué entramado histórico de poder respondieron.

De aquí, suponer que exista algún *método* que sea aplicable válidamente a todo “Oriente”, como si se tratara de un conjunto de objetos, no sólo es teóricamente naif e imposible sino muy peligroso. La suposición descansa en que la pre-existencia de un conjunto de normas epistémicas para investigar y alcanzar la comprensión de esos objetos no opera, ni interfiere, en la configuración y manipulación de ellos, convirtiéndolos en lo que necesitamos o queremos que sean. Suprimir y hacer desaparecer las diferencias específicas de esos objetos

es eliminar las distinciones y divergencias que en ellos se contraponen con nuestro sistema de objetivación. Como un modelo que muestra alguna de esas operaciones podemos citar:

- 1- Concebir al “hinduismo” como una unidad conceptual, que reduce y borra drásticamente las diferencias de un conjunto de doctrinas que lo forman (diez doctrinas diferentes), y leerlo desde las categorías de la religión monoteísta occidental.
- 2- Entender al budismo de manera ahistórica, sometiéndolo al examen de las categorías del monoteísmo occidental, para reducirlo a una “religión” inferior al cristianismo.
- 3- Destacar del taoísmo sólo su mínimo aspecto “mágico”, denigrando el resto del contenido filosófico, ético y político que lo caracteriza.
- 4- Caracterizar como inferior, imperfecta, inarmónica y rústica a las expresiones plásticas, y carentes de racionalidad a los monumentos textuales de la tradición oriental, tomando como medida y escala a la racionalidad del sujeto moderno europeo y su simetría grecolatina.
- 5- Considerar que hinduismo, budismo y taoísmo no pueden ser examinados como matrices de pensamiento que han funcionado organizando sociocultural y políticamente a grandes culturas como la india, la china y al resto de Asia.
- 6- Y como resumen: entender a “Oriente” como un único artefacto inerte, fuera de la historia, sin movimiento, apático, perezoso, con una misma base textual que lo configura, con una misma expresión estética y con formas de políticas despóticas como única manera de gobernarse. Y que además *necesita* ser representado (por categorías europeas, por supuesto).

Un punto clave a señalar aquí es el gesto esquizofrénico de esa Europa que desde el s. XV cataloga a estas variadas y heterogéneas imágenes de “Oriente” de manera contradictoria y a la vez: van desde lo más sublime a la barbarie más desarrollada, o de la espiritualidad más delicada al materialismo más burdo. No obstante, esta dicotomía no remite nunca a una falla de la episteme de Europa, sino a las incapacidades del mismísimo “Oriente”, que no sabe ni puede ser representado estética, política y económicamente.

Una vez informados y prevenidos de este ejercicio de violencia interpretativo, proponemos una interpretación *ética*² para acercarnos a una comprensión un tanto más humilde, menos impetuosa, menos fanática, más amable y más cordial de cualquier forma de la alteridad.

² Lejos estamos de compartir la propuesta de Vattimo al respecto, aunque en esta frase rebote el título de su libro: *Ética de la interpretación* (2001). Nada más alejado que reducir la ética a una “*caritas*”, y proponerla como medio de comprensión para lograr consensos, y mucho menos creemos que la verdad se haya transformado en caridad. Ahí están las instituciones eclesíásticas para refutarlo. No obstante, por

Tal vez hace mucho tiempo (y nunca es demasiado tarde) ha llegado la necesidad de preguntarnos por el modo en el que tratamos de *conocer* Oriente. Pero la pregunta se presenta siempre nueva, de nuevo, ocasionalmente; como si no tuviera la potencia que esperamos para interpelar a su objeto haciéndolo estallar, como si callara más de lo que dice, como si opacara la poca transparencia que intenta develar.

Obviamente, ante todo, existe una moral y una política habitando en los pliegues de estas cuestiones, más que en las evidencias que éstas muestran y que se pasan por alto: violencia epistémica, colonización geográfica, corporal y del lenguaje, subordinación de los discursos, representaciones forzadas y dominación cultural a gran escala.

Todo saber depende siempre de un poder que lo legitima en base a qué objetos caben en ese discurso, en cómo ese discurso científico se instala en las instituciones y en qué es lo que está permitido y aceptado para investigar y publicar. Por esto creo que la tenaza ideológica para investigar y comprender “Oriente” queda expresada en los dos extremos antes propuestos, como si no pudiéramos o no tuviéramos otra opción posible, aún.

La violencia como método (o todo método es violento)

“Ya no es el sujeto el que desea, es el objeto quien seduce”

Baudrillard, J. *Las estrategias fatales*.

El Orientalismo³ ha sido y se mantiene (aunque en franca retracción) como una sistematización homogeneizante de todo aquello que tenga que ver con una zona geopolítica, epistémica y estética que se construye para su estudio como “Oriente”.

Como método se ha nutrido del exotismo con el que, previamente, le dispensa como carga de sentido a *su* “Oriente”. La invención de determinadas imágenes y la construcción deliberada de metáforas que lo re-presentan dejan traslucir cuales son los procedimientos con los que se definirá la tarea orientalista: las violencias físicas, políticas, estéticas e ideológicas.

Por esta razón el orientalismo **continúa siendo** un sistema de ejercicios de violencia desmedida, que actuó siempre por excesos. Sus modos de singularización se manifiestan en una

ahora no encuentro un concepto más preciso para señalar esta *actitud epistémica*, y prefiero refugiarme en la amplitud semántica que me brinda ese *ethos* griego.

³ Véase tanto el denunciado por Said en su obra *Orientalismo* (1990) como por Sardar (1999).

violenta analítica prescriptiva, reguladora, jerarquizante, normativa y conclusiva que actúa por-sobre el objeto que ya ha construido de antemano, y que, en segunda instancia, pretende estudiar.

Durante siglos éste ha sido el procedimiento metodológico regularizado, el filtro académico para intentar comprender a “Oriente”, que además otorgaba garantías de objetividad. Bien sabemos que no hay método que no responda a determinados intereses, que no existen las metodologías sin una comunidad de poder que las sostengan y necesiten, sean estas académicas, científicas o culturales; ellas serán las encargadas de regular el *cómo* de las investigaciones, sus formatos, sus modos de circulación y la posibilidad de (re)producir(se) del orientalismo.

Esta inventada “metodología” actuó como un “manual de procedimientos” desarrollando una violencia legitimante de pretensión universal, y para esto reguló una serie de objetos que constituirían “Oriente”, normalizó una escritura y también sistematizó las lecturas limitando las interpretaciones. Pero lo que no tuvo en cuenta es que *nadie lee dos veces el mismo texto*.

Contra ese imaginario ya milenario que Europa se construyó sobre “Oriente” mediante dispositivos discursivos que respondían a claras estrategias de poder, de colonialismo y de explotación sólo quedó la última resistencia posible: la resistencia del núcleo íntimo cultural.

La ética como propuesta

“Aquello que se cree o se acepta sin una indagación suficiente
no sólo es una mala filosofía; impide también que se alcance
la meta de la perfección y redundante en el mal.”

Shankara

Hemos creado una visión idealizada y mitificada de Oriente, exagerando y parodiando algunos aspectos que resultaban útiles a los intereses de la época en la que se planteaba su estudio. La historiografía europea lo viene haciendo desde el siglo XV, alimentando de representaciones exóticas a los temas y objetos que requiera para su posterior colonización.

Si “Oriente” es el resultado material de una larga batería de procesos discursivos creados por el imaginario europeo, podemos pensar que no hay en el orientalismo nada que sea un Oriente real fuera de esos procesos enunciativos que lo sostienen, ergo “Oriente” es una

“verdad” producida e inventada por el lenguaje (europeo desde el S XV hasta hoy) y que sólo significa hacia el interior de ese discurso.

En este contexto nos planteamos *el cómo* indagar las posibilidades de estudiar ese artefacto “Oriente” mediante nuestras herramientas reflexivas, y *cuáles* serían los límites para su interpretación comprensiva, al tratar de relacionarnos con ese otro constituido por nuestras prácticas de dominación que se legitiman con nuestros discursos y nuestros saberes: ¿no sería este un modo de auto-descifrarnos?

Teniendo en cuenta que “Quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene luego de la práctica.” (Agamben, 2008: 9) y aceptando la aventura que sugiere esta reflexión de Agamben, lo que nos interesa preguntarnos es qué tipo de valoraciones elegimos para pensar esa alteridad y cómo analizamos estos pre-juicios, y también el modo en que los visibilizamos o no, para aceptarlos, sustituirlos o disolverlos en el campo epistémico occidental, sin posibilidad alguna de valorar la diferencia como diferencia. Hacer la experiencia con lo extraño, lo ajeno y lo diverso implica afrontar el desafío de tratar con una alteridad que debe ser reconocida como singularidad.

Un tratamiento más hospitalario y de respeto a la alteridad nos permitirían acceder a otro “Oriente”, uno más real, más concreto, más dinámico históricamente y menos exótico; y las consecuencias directas de este tratamiento diferente a la construcción intelectual tradicional de “Occidente”, atentaría contra uno de los pilares axiológicos centrales para la construcción de hegemonía de nuestra episteme: el etnocentrismo.

Tratando de desmontar las lecturas etno- y logocéntricas ¿cómo leer los signos de un mundo-otro? como significante vacío;⁴ ¿es posible plantear este tipo de “lectura” como una metodología? Sólo si tratamos de no leernos a nosotros mismos en sus textos, de no reponer nuestra voz donde ellos hacen silencio, si desistimos del *querer-oírnos-siempre*. No pensarnos como un okupa que ha asaltado y sitiado una cultura y sus artefactos, sino como un viajero migrante, un nómada que deambula como un paseante, un *flâneur*.

Mi propuesta es practicar una *hospitalidad* (como dije en otro lugar, Goicochea, 2017) de la traducción de ese gran *texto* que es Oriente, para que no actúe como una apropiación y se amortigüe lo más que se pueda este gesto reductivo. Aquí se asienta la responsabilidad estética, poética y ética al reescribir ese *texto* y alojarlo en nuestro ¿propio? lenguaje que recibe al Otro en su total extranjería.

⁴ Tal es la propuesta de Barthes (2002).

Todos sabemos que el deseo es aquello que no puede nombrarse (o al menos que no accede al discurso en su totalidad, porque permanece no-todo) con lo que nos prevenimos que la traducción siempre será no-toda, inacabada, transitoria, renovable. Por esta razón acordaremos en sostener interpretaciones provisionales, abiertas, falibles, pero responsables, propositivas; sabernos en-medio-de una serie de aproximaciones interferidas y mediadas por el lenguaje.

La *hospitalidad* que propongo es un ejercicio del recibir, del alojar, del albergar; y esta disponibilidad y posibilidad de dar hospedaje a un viajero extranjero supone la existencia de una morada: y es ese *aquí* el que marca nuestra propiedad y pertenencia. Y en la medida en que *ethos* significa morada, la residencia habitual, el lugar propio, la forma de ser como forma de habitar, ***toda ética es ética de la hospitalidad***, porque toda hospitalidad surge del lenguaje.

Si superáramos el temor a perder nuestra sustancial identidad podríamos disfrutar de todo un nuevo conjunto de metáforas adquirido de ese “Oriente” para explicar, interrogar y exponer de otro modo a nuestra propia cultura. Acercarnos a interpelar ese imaginario cultural sin desmerecer de antemano el complejo tejido de significaciones que se articulan en diversas prácticas culturales.

Debemos correr el riesgo de entremezclarnos con identidades textuales diferentes, en una relación con constelaciones de conceptos de la que surgen varias cuestiones éticas implícitas, sobre todo en la lectura. Con cada análisis que hacemos a la hora de querer comprender un texto estamos en-medio-de una transacción con el lenguaje, la identidad y la cosmovisión que propone y dispone el texto interrogado. ¿Cómo salvar la asimetría conceptual entre una tradición-otra y la nuestra? Ante esto ¿qué hacer? ¿genealogizar, deconstruir o aplicar una hermenéutica a la lectura? Quizás debamos recurrir a todas estas metodologías juntas y aplicarlas según las necesidades, o quizás ninguna de ellas nos permita acceder de manera satisfactoria.

Sabemos que nuestra ideología estética se impone de manera hegemónica, para validarnos, sobre la lectura más desprevenida y sobre la más advertida también del mismo modo. Una lectura problemática y problematizadora nos proveerá cierto respeto por la singularidad identitaria de esos textos y por sus particularidades; y a la vez, nos posibilitará enriquecer-nos con cada lectura, con cada nueva interpretación e interpelación, porque ya no se trata de responder ante uno y el mismo texto, ya que cada lectura responde a la singularidad y a la diferencia de ese texto.

El respeto se muestra al aceptar las diferencias que se proponen, al responderle a esos nuevos interrogantes que se plantean y al permitir que se produzca una nueva expresión y enunciación significativa sin sometimiento a principios identitarios propios, o, en otras palabras, sin repetición. A esto apunta la propuesta ***ética***.

Bibliografía

Agamben, G. (2008), *Signatura rerum. Sobre el método*, Barcelona, Anagrama.

Goicochea, G. (2017), “Lost in Translation o ¿(cómo) es posible traducir un haiku?”, en: *Actas del II Encuentro de Estudios japoneses*, Argentina, [en prensa].

Said, E. (1990), *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo.

Sardar, Z. (1999), *Extraño Oriente, Historia de un prejuicio*, Barcelona, Gedisa.

Vattimo, G. (1991), *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós.

Caracterización de la ciencia tradicional y del enfoque mecanicista desde conceptos lakatosianos

Hipólito Hasrun¹

La filosofía ha estudiado la ciencia desde, al menos, Platón y Aristóteles, quienes caracterizaron la *episteme* como un tipo de conocimiento verdadero y universal y caracterizaron el método que lo generaba. Hasta el siglo pasado fue, con matices, compartida la concepción del conocimiento científico como verdadero y producto de cierto procedimiento; el desacuerdo se daba respecto de este último. Fue Popper (1934, 1959) quien propuso que las hipótesis y teorías científicas no eran descubiertas merced a un tipo de práctica, sino conjeturas propuestas (inventadas, imaginadas) por los científicos que debían ser contrastadas; en el mejor de los casos, es decir, si no resultaban refutadas, serían confirmadas o corroboradas, pero no verdaderas.

Kuhn (1962, 1970) incorporó al debate epistemológico elementos de la historia de la ciencia: la propuesta popperiana, normativa, no la tenía en cuenta; carecía de elementos descriptivos. El análisis kuhniano se centra en los paradigmas: ejemplares o matrices disciplinares que involucran aspectos dinámicos. Kuhn analiza cómo las teorías científicas, asociadas a determinadas metodologías y acotadas a ciertos ámbitos, son tomadas, mantenidas o abandonadas por la comunidad científica.

La crítica al enfoque kuhniano radica en ciertas ambigüedades respecto de los términos clave, especialmente, el de ‘paradigma’, y en no considerar lo suficientemente los elementos de las teorías científicas. Más elaborado, aunque no exento de críticas, es el análisis posterior

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: hmasrun@uns.edu.ar.

de Lakatos (1968, 1970), cuya categoría de análisis, el programa de investigación científica, incluye tres elementos: los aspectos metodológicos, los teóricos —como remarcaba Popper—, y la dinámica y la historia —que resaltó Kuhn—. En los programas de investigación científica se presentan jerarquizados los elementos de las teorías: existe un núcleo (*hard core*) y elementos periféricos (el cinturón protector); el primero es fundamental y, de algún modo, es la esencia del programa: no se puede cambiar el núcleo sin abandonar el programa. En el caso de la astronomía copernicana, el núcleo lo constituyen los supuestos de que los planetas giran alrededor del sol, que está inmóvil, y que la tierra gira sobre su eje. Estos elementos teóricos centrales se complementan con otros, como la descripción de ciertas situaciones (por ejemplo, la posición de los planetas en un determinado momento), que resultan necesarias para realizar predicciones (como un eclipse de sol), las teorías supuestas por el instrumental (como la óptica, para el uso de los telescopios) o los procedimientos (como las condiciones que hacen aceptable una observación controlada). Cuando las predicciones resultan erróneas (la falsación popperiana), son estos elementos secundarios los que deben ser revisados, para salvar el núcleo de la refutación. Por ello, Lakatos denomina ‘cinturón protector’ a este conjunto de hipótesis y supuestos auxiliares que protegen el núcleo, porque, por una decisión metodológica, no es refutable. En el caso del programa de investigación copernicano, el dato estimado de la distancia entre las estrellas y el planeta Tierra puede (de hecho, sucedió) cambiar.

Lakatos distinguió dos líneas o heurísticas de trabajo dentro de un programa de investigación científica: la positiva y la negativa. La primera provee una guía sobre lo que los científicos que adhieren al programa deben hacer para cambiar y ampliar el cinturón, es decir, guía la investigación (sugiere ciertas mejoras teóricas, en el instrumental, en el diseño, etc.) y la segunda aconseja lo que debe evitarse (como no alterar el núcleo o no agregar hipótesis *ad hoc*, es decir, no susceptibles de contrastación independiente). Las heurísticas permiten abarcar el aspecto de la dinámica de las teorías: el cinturón protector es modificado para adecuar la teoría a las observaciones y lograr nuevas predicciones.

El cambio de un programa de investigación por otro (análogo al cambio de paradigmas kuhniano) implica el abandono del primero y la adopción del segundo, pero no de un modo irracional, sino racional. Esto es posible porque no todos los programas de investigación tienen el mismo estatus respecto de su éxito: los programas que mejoran y amplían sus predicciones son progresivos (exitosos) y los que se estancan o amplían su heurística negativa son regresivos. Existe, pues, un cambio racional cuando se abandona un programa de investigación regresivo por uno progresivo; también lo es aferrarse a uno regresivo y trabajar para revertir esa situación: todo programa puede volverse progresivo.

Los elementos propuestos por Lakatos para los programas de investigación científica pueden servir para caracterizar no solo un programa particular como el de Copérnico, sino también el conjunto de la ciencia; aunque menciona esta posibilidad, el autor no alcanzó a desarrollarla.

La ciencia como conjunto puede ser caracterizada, como se ha hecho, desde diversas perspectivas. Aquí especialmente interesa una, que involucra la relación entre tres aspectos de la ciencia: su misión explicativa, los constructos científicos y los elementos primordiales que los conforman. A grandes rasgos, tradicionalmente se entendió que la ciencia buscaba identificar regularidades, es decir, fenómenos que respondieran a ciertos patrones de conducta (Hempel, 1966; Nagel, 1961). Los enunciados que describen estas conductas uniformes se denominan leyes, y son el elemento clave del conocimiento científico: las teorías. Por otra parte, las leyes son necesarias para explicar, al menos si se pretende emplear la explicación de cobertura legal, propuesta como la explicación científica modelo (Hempel y Oppenheim, 1948). A esta concepción podría denominársela ‘nomológica’ y ha sido, hasta fines del siglo pasado, dominante, aunque no sin críticas.

En este siglo han aparecido diferentes autores, desde diferentes ámbitos, que hacen hincapié en otros elementos. Por ejemplo, en ciencias sociales aparecen autores como Hedström y Swedberg (1998), McAdam *et al.* (2001) o Bunge (2004) que señalan que en las ciencias sociales resulta conveniente emplear otro tipo de explicación, la mecanicista, por sus ventajas en la comprensión de los fenómenos. También en ciencias de la vida se publican trabajos que apuntan a la búsqueda y utilización de mecanismos para explicar ciertos fenómenos (Machamer *et al.*, 2000; Glennan, 2002, 2005, 2010; Craver, 2006; Darden, 2008; Torres, 2009; Illari y Williamson, 2012). Si bien este enfoque tiene varios años y es promisorio, aún no hay consenso entre los autores respecto de algunos temas y, sobre otros, aún falta que se dé la discusión (por ejemplo, si se trata de una propuesta alternativa o complementaria).

Una comparación clarificadora y una presentación sistemática de ambas posturas pueden darse a partir de los elementos lakatosianos presentados más arriba. El núcleo, si bien teórico, no constituiría una teoría sino, más bien, un conjunto de supuestos ontológicos coherente. Como punto de inicio, se puede comparar la unidad privilegiada (leyes vs. mecanismos), los constructos (teorías de gran alcance vs. teorías de rango medio) y, finalmente, las explicaciones (nomológico o hipotético-deductivas vs. mecanicista). La heurística positiva sugeriría la búsqueda de esos elementos así como la explicación de fenómenos empleando el modelo explicativo propuesto. En ambos casos, la heurística negativa aconsejaría no alterar el núcleo.

El núcleo del programa nomológico comienza con el supuesto de que existen en la naturaleza regularidades que son inteligibles. Los enunciados que describen estas regularidades son las leyes (como, por ejemplo, la Ley de Boyle-Mariotte). Existen diferentes tipos

de leyes: causales, correlacionales, de relación, de coexistencia, entre otras. Pueden ser, además, deterministas o probabilistas, según el tipo de regularidad que describan. Las leyes son universales, es decir, valen para todo tiempo y lugar (como, por ejemplo, las de Newton). La heurística positiva apunta a que se identifiquen tales leyes y se las vincule formando un sistema, una teoría de gran alcance (como la teoría de Newton).

Los científicos deben conjeturar enunciados universales con forma de leyes y luego someterlas a contrastación: en ese sentido, las leyes se ven confirmadas o refutadas. Esas leyes confirmadas, pertenecientes a teorías aceptadas son las que permiten, juntamente con otros enunciados que describen las condiciones relevantes, explicar y predecir fenómenos. La explicación no necesariamente es causal: dependerá del tipo de leyes involucradas en el *explanans* (en la explicación, el conjunto de enunciados que explica); será, por ejemplo, probabilista o estadística si contiene leyes de este tipo. En las explicaciones nomológico-deductivas (y en las hipotético-deductivas) el *explanans* contiene un conjunto de leyes del cual se deduce (con asistencia, de ser necesario, de condiciones iniciales) el *explanandum*, es decir, el enunciado que describe aquello a explicar. La estrategia explicativa consistiría en subsumir el fenómeno a explicar bajo leyes abarcadoras; en otras palabras, dadas las leyes y ciertas condiciones, el fenómeno era de esperarse. El mismo esquema sigue la predicción científica: la diferencia entre explicar y predecir es, puede decirse, la ocurrencia del fenómeno, dado que una predicción científica adelanta que en determinado momento sucederá algo y, una vez que ello ocurre lo que constituía la predicción se convierte en explicación.

Un aspecto ligado a las leyes que describen regularidades es el de la recursividad: hay leyes que son explicadas por ser casos especiales o particulares de otras leyes más generales. La ley que describe el movimiento del péndulo puede ser explicada por las leyes de movimiento newtonianas. También existen leyes que actúan en diferentes niveles de agregación: las mismas leyes de Newton que explican el movimiento de los planetas del sistema solar, por ejemplo, permiten también dar cuenta de la trayectoria de los proyectiles. Esta recursividad está asociada a cierto reduccionismo: la explicación de los fenómenos debe buscarse en las leyes de fondo, las que expliquen la conducta de los elementos básicos y, a partir de ellas, podrán explicarse los fenómenos de mayor nivel de agregación. Esto último en ciertos campos no pasó de ser un deseo o, en todo caso, un trabajo en proceso.

En el programa mecanicista los elementos centrales no son las leyes, sino los mecanismos. Brevemente, un mecanismo es un conjunto de partes que interactúan y que causan un efecto o una conducta. Por ejemplo, el corazón es el responsable de la circulación sanguínea, dado que, por la disposición de aurículas, ventrículos, válvulas y otros elementos, y sus propiedades,

cuando se emite un pulso eléctrico esas partes o piezas actúan coordinadamente generando que la sangre fluya en un cierto sentido. Los mecanismos son, en este sentido, siempre causales. Y causan un efecto en el nivel de organización del mecanismo debido a la acción de partes, es decir, de entidades de un nivel de agregación inferior.

Los mecanismos causales pueden ser deterministas o probabilísticos. Algunos, claramente provocan regularidades y están relacionados con leyes, pero es discutido que todos lo estén. Por ejemplo, los mecanismos que típicamente se dan como ejemplo en la literatura son los diseñados por el ser humano: estos, en general, responden a distintas leyes físico-químicas. Pero mecanismos sociales, como los que involucran confianza, reciprocidad o toma de decisiones no parecen relacionarse, al nivel social al menos, con leyes en el sentido antes enunciado.

Así como las leyes son los enunciados que describen regularidades nómicas, los modelos mecanicistas son las representaciones de los mecanismos. No son necesariamente narrativos, puesto que pueden involucrar esquemas, gráficos, grafos, animaciones, ilustraciones, entre otros soportes. Los modelos mecanicistas no son contrastados: no son corroborados ni refutados. Esta es una diferencia sutil pero relevante para este planteo. Mientras que las leyes o hipótesis generales son contrastadas en la experiencia y puede que resulten corroboradas o refutadas (esto no es tan simple, pero es claro que son puestas a prueba), los modelos son constructos, es decir, entidades teóricas. Lo que los conecta con la realidad es la aseveración de que ese modelo mecanicista describe un determinado mecanismo. Lo que es puesto a consideración es, pues, si esa afirmación es aceptable o no. Y esto que puede parecer meramente una cuestión de opinión entraña, sin embargo, otra característica saliente que es la simplicidad de los modelos mecanicistas. En efecto, se trata de constructos que describen de manera estilizada el mecanismo, es decir, con la menor carga teórica posible, de modo que, al menos en principio, un mismo modelo puede servir a diferentes teorías o disciplinas.

A diferencia de la universalidad de las leyes, los mecanismos tienen un carácter local: son altamente dependientes del contexto. En ese sentido, son tantas las condiciones involucradas que, en muchos casos, no es posible predecir si un mecanismo se accionará, o cuándo lo hará. Al menos en ciencias sociales, los modelos mecanicistas son considerados muchas veces como elementos de teorías de rango medio.

La explicación propia del programa mecanicista involucra siempre elementos de nivel inferior que causan el fenómeno a explicar, que es de nivel superior. Es decir, la explicación mecanicista es siempre causal, pues explica cómo es que se produce un fenómeno. Las condiciones que debe cumplir una explicación de este tipo para ser epistémicamente aceptable

no están consensuadas. Pero, al menos, puede decirse que se trata de usar un modelo mecanicista para mostrar cómo funciona el mecanismo que causa el fenómeno a explicar. A los planos epistémico (la explicación), ontológico (el mecanismo) y teórico (el modelo), se une un cuarto: el del soporte. En el programa mecanicista no se privilegia el soporte enunciativo en la explicación, se pueden emplear todo tipo de recursos. Uno de los argumentos a favor de esto es la facilidad con que se procesa cierto tipo de información, particularmente, la referida a procesos.

Finalmente, un aspecto a tener en cuenta es el de la recursividad. También los mecanismos son recursivos, pues es posible que haya mecanismos dentro de otros mecanismos (por ejemplo, mecanismos en el nivel genético, en el cromosomático, en el de los tejidos y órganos, en el de los individuos y en el de la especie). Sin embargo, no se trata de un enfoque reduccionista, pues conocer cómo actúan los mecanismos de un nivel de organización no sirve para explicar qué ocurre con los mecanismos del nivel superior.

Con respecto al cinturón protector en torno a este núcleo, lo que se discute aún (y, en ese sentido, sería lo que puede cambiar) es si, por ejemplo, los mecanismos pueden ser no observables, si pueden ser solo deterministas, si necesariamente incluyen o excluyen leyes, si la modelización ha de cumplir ciertos requisitos mínimos, si la identificación de mecanismos exige algunas condiciones de adecuación o bajo qué circunstancias las explicaciones mecanicistas son adecuadas.

En síntesis, los elementos del núcleo de cada programa serían los que describen la ontología: que son las regularidades nómicas y los mecanismos, cuáles son sus clases y características, y las consideraciones sobre recursividad. La heurística positiva no sería, en el caso de la ciencia en general, cómo ampliar la teoría, sino cómo lograr más y mejores explicaciones y teorizaciones, lo que involucra la identificación de los elementos clave (leyes o mecanismos, según el caso). La heurística negativa, en líneas generales y al igual que en el caso de los programas particulares, sugiere no alterar el núcleo.

Bibliografía

- Bunge, M. (2004), "How Does It Work? The Search for Explanatory Mechanisms", en: *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 34, n.º 2, pp. 182-210.
- Craver, C. F. (2006), "When Mechanistic Models Explain", en: *Synthese*, vol. 153, pp. 355-376.

- Darden, L. (2008), "Thinking again about Biological Mechanisms", en: *Philosophy of Science*, vol. 75, n.º 5, pp. 958-969.
- Glennan, S. (2002), "Rethinking Mechanistic Explanation", en: *Philosophy of Science*, vol. 69, n.º S3, pp. S342-S353.
- Glennan, S. (2005), "Modeling Mechanisms", en: *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, vol. 36, n.º 2, pp. 443-464.
- Glennan, S. (2010), "Mechanisms, Causes and the Layered Model of the World", en: *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 81, n.º 2, pp. 362-381.
- Hedström, P. y Swedberg, R. (eds.) (1998), *Social Mechanisms. An analytical Approach to Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hempel, C. G. (1966), *Philosophy of Natural Science*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Hempel, C. G. y Oppenheim, P. (1948), "Studies in the Logic of Explanation", en: *Philosophy of Science*, vol. 15, pp. 135-175.
- Illari, P. M. y Williamson, J. (2012), "What Is a Mechanism? Thinking about Mechanisms across the Sciences", en: *European Journal for Philosophy of Science*, vol. 2, n.º 1, pp. 119-135.
- Kuhn, T. S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed., enl.), Chicago, The University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1968), "Criticism and the Methodology of Scientific Research Programmes", en: *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 69, pp. 149-86.
- Lakatos, I. (1970), "Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes", en: Lakatos, I. y Musgrave, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 91-196.
- Machamer, P.; Darden, L. y Craver, C. (2000), "Thinking about Mechanisms", en: *Philosophy of Science*, vol. 67, n.º 1, pp. 1-25.
- McAdam, D.; Tarrow, S. y Tilly, C. (2001), *Dynamics of Contention*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nagel, E. (1961), *The Structure of Science*, Nueva York, Harcourt, Brace.
- Popper, K. (1934), *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*, Viena, Springer-Verlag.
- Popper, K. R. (1959), *The Logic of Scientific Discovery*, Londres, Hutchinson & Co.
- Torres, P. J. (2009), "A Modified Conception of Mechanisms", en: *Erkenntnis*, vol. 71, n.º 2, pp. 233-251.

La incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes diseñadas durante el inicio de la trayectoria educativa del estudiante universitario, en la sede CRUB de la UNCo

Norma López Medero¹

1. Introducción

La intención es socializar el marco teórico metodológico construido durante el proceso de elaboración del proyecto de tesis del Doctorado en Educación de FaCE, UNCo que pretende abordar como tema central La incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes diseñadas durante el inicio de la trayectoria educativa del estudiante universitario, desde sus aspectos discursivos y comunicacionales. El mismo cuenta con la dirección de la Dra Carina Lion (UBA).

La pregunta principal que se busca responder está vinculada a las características que asumen dichas prácticas durante el primer año universitario en el Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue), para lo cual se considera necesario indagar en los intercambios comunicacionales que suceden cuando los docentes adoptan TIC en las situaciones de enseñanza, en las relaciones que se promueven entre estudiantes, docentes y la producción del conocimiento, en el rol que le asigna el docente a la tecnología en sus prácticas de enseñanza y en las estrategias metodológicas que diseñan para su incorporación.

¹ Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Universidad Nacional de Comahue (UNCo), correo electrónico: norlopezmedero@gmail.com.

El estudio de estas prácticas cobra especial sentido si se considera que todos los trámites que dan entidad como estudiante deben realizarse vía web, a través del sistema informático: inscripciones, solicitudes de becas, etc., y que las acciones básicas de la vida académica incorporan con mayor frecuencia el formato virtual con la Plataforma de educación a distancia (PEDCo), requiriendo que el estudiante sea capaz de realizar operaciones de acceso, gestión y producción de conocimiento vinculadas a las TIC. Lo que conlleva nuevas obligaciones de enseñanza por parte de los docentes, ya que en el proceso de adaptación y de aprendizaje de la nueva cultura académica influyen no sólo la organización de los tiempos de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes, sino que también aparecen entre los factores vinculados a la permanencia en el nivel la habilidad o impericia para gestionar con tecnología. Y esto preocupa especialmente, ya que en el contexto de las Universidades Latinoamericanas se ha producido un proceso de incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos que no se ha traducido en la democratización de la Educación Superior, pues el crecimiento en la matrícula ha estado acompañado por el abandono en los dos primeros años, entre otras razones porque las condiciones estructurales en las que se ha producido el ingreso masivo dificultan el desarrollo de estrategias de andamiaje destinadas a la población estudiantil.

Visto desde esta perspectiva, el hacinamiento reduce la igualdad de condiciones respecto a la calidad de los aprendizajes e interpela fuertemente las prácticas de los docentes universitarios, por ello es que se decide seleccionar como unidad de análisis las prácticas docentes desarrolladas en aquellas asignaturas de primer año que incorporen TIC en sus clases y que posean una elevada desproporción en la relación cuantitativa docente-alumno, intentando dar cuenta de la producción de conocimiento didáctico vinculado a la experiencia cotidiana de enseñar y su necesaria sistematización, sostenido en la convicción de poder identificar pistas a partir de las cuales contribuir a orientar la democratización de este tramo del sistema educativo.

Una vez explicitado sintéticamente el problema de investigación y delineados los objetivos, se desarrollará el encuadre teórico metodológico, a partir de la selección de algunos aspectos centrales que enmarcan el proyecto, los mismos se presentan organizados en dos grandes apartados referidos a cuestiones destacables de la teoría y del diseño metodológico.

2. Marco teórico

Las referencias conceptuales que constituyen el marco teórico han sido secuenciadas en ítems temáticos de los cuales se presenta a continuación una breve aproximación.

2.1. Problemáticas y desafíos de la masificación en el nivel universitario

Es imprescindible emplazar la investigación en la problemática de la masificación del nivel y la desigualdad de condiciones en las que se produce, ya que pone en evidencia que la transición e integración a la universidad es un problema que se acentúa en los sectores sociales desfavorecidos, debido a que acumulan desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan su desempeño académico. Tedesco señala que el desafío de la democratización desde la enseñanza superior se enmarca en un fenómeno complejo, integral, sistémico, condicionado por procesos multicausales que sólo pueden ser comprendidos y enfrentados con acciones interdisciplinarias que involucren la dimensión de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la formación de docentes y la organización institucional; especialmente en el primer tramo de la trayectoria educativa que es donde se registran los mayores índices de fracaso (Tedesco, 2014). Se reconoce que el primer año representa un punto crucial no sólo en la deserción sino también en el aprendizaje y en el progreso del desarrollo del pensamiento crítico. La intervención durante este periodo de la trayectoria de los estudiantes es crucial, tiene una importancia decisiva, tanto desde el punto de vista social como cognitivo, para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Barbabella manifiesta que existen causas intrínsecas a la propia Universidad, cuestiones de orden institucional, que hoy están operando como factores de expulsión, de las cuales es posible e imperativo hacerse cargo, entre ellas es posible inferir que estas cuestiones se hallan en la trama intrainstitucional universitaria entendida como un campo con cierto grado de indeterminación (Barbabella *et al.*, 2004; Reta, 2008).

2.2. La universidad, nuevos escenarios y curriculum

Ante la democratización del nivel universitario, el desafío pasa por alfabetizar en la nueva cultura del conocimiento a quienes no disponen del máximo acceso a las tecnologías mediáticas, y no solo a consumidores de élite (Jenkins, 2011).

Es importante tener en cuenta que en el marco de un proceso tecnológico “de Convergencia”, es posible integrar, a través de múltiples plataformas mediáticas, múltiples textos en narraciones transmediáticas que desbordan el formato escolar tradicional representa un gigantesco cambio cultural (Jenkins, 2008). Internet, al ofrecer nuevas pistas de circulación y soportes de recontextualización para las culturas precedentes, ha complejizado la enunciación inicial de alfabetización a “múltiple” cuyo dominio excede ampliamente la lectura y la escritura (Mendoza, 2011). Esto se debe a los efectos provocados por las tecnologías digitales en la construcción de significados, y remite a habilidades/saberes necesarios para participar de la vida en sociedad, que permiten una apropiación activa y productiva del conocimiento (Castells, 2002; Gardner y Davis, 2014; Brito, 2015).

El cambio sucedido en el estatuto del lenguaje, la expansión de la expresividad varía sus registros culturales, configura un nuevo escenario que requiere ser considerado y analizado por instituciones y docentes desde una perspectiva que incluya la diversidad en todos sus aspectos, entre ellos las diferencias que pueden favorecer o dificultar las trayectorias de los estudiantes para concluir sus estudios.

La dimensión de la tecnología forma parte de las categorías para analizar el currículo universitario y ver cómo se modifican las propuestas curriculares, las nuevas lógicas de trabajo y ejercicio de la profesión docente (Litwin, 2008). Algunas investigaciones recientes aportan el reconocimiento de una nueva conciencia didáctica en los docentes sobre en el plano de las prácticas que ofrece indicios sobre la resignificación profunda de las prácticas de la enseñanza clásica cuando se incorporan tecnologías (Maggio *et al.*, 2014). Se visibilizan las decisiones autorales de apropiación y conversión que se toman al diseñar las rutas de aprendizaje/navegación, donde el docente, como curador, asume la tarea de filtrar y seleccionar los abundantes contenidos (Carpintero, 2015; Goldsmith, 2015; Cobo, 2016).

Por su parte Tedesco agrega que la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza provoca la necesidad de repensarla, pues el propio objeto de enseñanza, sus propósitos y estrategias sufren modificaciones (Tedesco, 2014). Los entornos y materiales digitales en la educación contemporánea invitan a profundizar en cómo la adopción de las tecnologías en las prácticas de enseñanza multiplica y diversifica los entornos de aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). Lankshear y Knobel desde la perspectiva sociocultural, postulan que la alfabetización no es una habilidad básica, posible de lograrse de una vez y para siempre sino que es entendible cuando se sitúa en su contexto, pues tiene que ver con las prácticas y relaciones sociales institucionales y culturales (Gee *et al.*, 1996 en Knobel y Lankshear, 2007). El alfabetismo ha ampliado su alcance semántico desde la capacidad de leer y escribir a “la capacidad de comprender la información con independencia de cómo se presente” (Lanham, 1995: 309).

2.3. Capital cultural, acceso y desigualdad en la distribución de los recursos tecnológicos

Los alumnos provenientes de sectores con ingresos económicos bajos tienen mayor probabilidad de sufrir dificultades académicas, relacionadas con la insuficiente preparación y con el estatus de primera generación universitaria, lo que trae aparejado el desconocimiento del sistema universitario y mayores índices de abandono. A su vez, el capital cultural esperado por el sistema institucional de expectativas de las organizaciones educativas, estructura las demandas académicas dominantes, presuponiendo determinados saberes en el estudiante que acaban generando un proceso de exclusión por desconocimiento (Ezcurra, 2011; Hammond, 2016). En este sentido, la potencialidad democratizadora que tiene la inclusión del trabajo con las tecnologías en la universidad permite desocultar el hecho de que no todos los jóvenes tienen acceso a ellas ni el mismo grado de dominio de las habilidades necesarias (acceso real). Buckingham alude a los significados del “acceso”, e insiste en que el acceso no tiene que ver sólo con la tecnología sino también con el capital cultural necesario para usarla creativa y productivamente, y manifiesta que las escuelas deben contribuir de forma decisiva a nivelar esas diferencias y la tecnología digital tiene importantes implicaciones para el aprendizaje que no se producirán automáticamente, ya que depende en gran medida de las relaciones pedagógicas que se establezcan a su alrededor (Buckingham, 2005).

Visto de este modo, la universidad parece ser el lugar indicado para andamiar la posibilidad de acceso/acercamiento a las nuevas tecnologías, en tanto recurso distribuido de manera desigual entre los estudiantes, ya que, sino, en muchos casos esta experiencia nunca se produciría (Tedesco, 2012). Es primordial entonces, que las TIC no sean un fin en sí mismas, sino que puedan ser utilizadas dentro de un proyecto pedagógico integral, para que se favorezca el acceso universal a ellas, ya que el verdadero desafío de la alfabetización digital es acercar herramientas poderosas y sofisticadas a las manos de las masas (Levis, 2006; Piscitelli, 2009).

2.4. Aportes para interpelar la enseñanza en la universidad

En este punto se hace preciso visibilizar cuál es lugar de la docencia en la universidad, ya que la Didáctica Universitaria, definida como campo de estudios especializados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, realiza la construcción del conocimiento didáctico a través del

estudio sistemático de las prácticas docentes, contemplando variables tales como: profesores, alumnos y contenidos, y las relaciones entre estos. Algunas de las ideas, que aún constituyen espacios de debate, problematizan la imagen que los docentes tienen sobre su labor docente, y giran en torno a:

- ❖ que la docencia es un componente importante en la formación de los estudiantes;
- ❖ que la docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos;
- ❖ que el profesorado universitario debe asumir que ser capaz de hacer una buena docencia no es una cuestión de mucha práctica;
- ❖ y que, como cualquier otra profesión, la docencia constituye un espacio propio y distinto, de competencias profesionales/docentes constituidas por conocimientos, habilidades específicas y actitudes propias de los formadores.

Promover este tipo de debate facilita la ruptura de viejos estereotipos y pone en crisis las siguientes ideas acerca de la docencia: a enseñar se aprende enseñando, para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador, aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno, una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone (Zabalza, 2008). Si se suma a la ecuación el hecho de cómo las nuevas tecnologías impactan en los modos en los que el conocimiento se produce, se torna más imperativo aún re interpretar los ritmos de la enseñanza y del aprendizaje a la luz de dichos impactos, teniendo en cuenta la incorporación de la fugacidad, la atemporalidad y la imprevisibilidad. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de entornos hipertextuales e interactivos dan cuenta de la necesidad de generar nuevas dimensiones para el análisis de las relaciones entre enseñanza, tecnología y conocimiento y así desarrollar una cultura didáctica realmente inclusiva que permita el diseño de propuestas didácticas que favorezcan modos diferentes de construcción del conocimiento, desde la experticia disciplinar (Lion y Perosi, 2012).

2.5. Los docentes, sus prácticas y la didáctica universitaria

El reto de la visibilidad de la práctica docente, en tanto actividad escondida y opaca, es uno de los principales desafíos de la Didáctica, la forma en que se construye el conocimiento en la Didáctica Universitaria proviene necesariamente del estudio de la práctica, de la práctica revisada, evaluada, reajustada, repensada (Zabalza, 2008).

Es un conocimiento práctico y situacional que tiene el mandato epistemológico de generalizar conocimiento sobre la docencia, de iluminar los procesos docentes, debido a que disponemos de mucha más práctica docente que del conocimiento sobre esa práctica.

En varias investigaciones los docentes comienzan a aparecer como la variable institucional más importante en el desempeño y éxito estudiantil, debido a que su orientación hacia los alumnos, con un fuerte interés y foco en su desarrollo, conlleva una interacción intensa (Ezcurra, 2007). Para ello, es necesario promover particularmente en los primeros años, que la práctica docente prepare y respalde a los alumnos en la aprehensión de conocimientos disciplinares, en estrategias de aprendizaje que favorezcan su autonomía (Teobaldo, 1996; Barbabella, 2004).

2.6. El sentido de la enseñanza y papel de la tecnología en la construcción del conocimiento

La enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, a través de la que los docentes dan vida con sus valores y sentido a lo que enseñan, dichos aportes están emparentados con la formulación del objeto, como por ejemplo el saber pedagógico sobre los contenidos o las creencias acerca de la materia, a partir de las cuales se realiza la interpretación pedagógica y se produce un texto pedagógico (McEwan, 1987; Shulman, 1987; Grossman, 1989; Gudmundsdottir, 1998).

Dado que, como dice Salomon, lo que la tecnología hace o deja de hacer en educación depende mucho menos de lo que puede hacer y mucho más de lo que la educación le permite hacer, es decir que la tecnología nos muestre lo que se puede hacer, y que las consideraciones educacionales determinen qué se hará en realidad, desde una visión que determina el papel de la tecnología, y no al revés (Salomon, 1996).

Knobel y Lankshear señalan que tener una nueva sustancia técnica no es condición necesaria ni suficiente para que se trate de un nuevo alfabetismo, ya que puede tratarse de una forma digital de hacer lo mismo de siempre, en lugar de reflejar una forma de pensar distinta que implica tipos diferentes de relaciones sociales y culturales (Knobel y Lankshear, 2007).

3. Marco Metodológico

El marco metodológico permite definir y explicar los procedimientos utilizados para el análisis del problema de investigación, presenta de modo sistemático la lógica de indagación sostenida por el marco teórico. Resulta de la interacción dialéctica con la formulación de teoría, pues se define de modo progresivo junto con la fundamentación conceptual y aporta a la justificación del tema elegido.

Si bien es preciso añadir un resumen detallado de actividades y lapsos de ejecución ya que ello habla de la posibilidad de concreción de la propuesta, en este caso, por cuestiones de extensión se obviará el cronograma planteado.

Dado que se pretende indagar en las condiciones de producción del aula universitaria y visibilizar los saberes producidos durante la práctica, situada en contextos atravesados por la masividad y el desconocimiento estudiantil; el aula de clase se entiende como un espacio de comunicación, en el que se lleva a cabo un proceso complejo de exposición, presentación, negociación y recreación de significados, y mientras se realizan múltiples prácticas comunicativas que materializan concepciones sobre la enseñanza y los contenidos se expresan actitudes de aceptación, rechazo o de creación de nuevos sentidos (Charles Creel, 1998).

La tarea será Focalizar la atención en la Dimensión Comunicacional de la enseñanza e incorporar en la reflexión sobre la enseñanza concebida como proceso comunicativo, y en los Intercambios Comunicacionales que se producen cuando se incorporan TIC a las prácticas, tratando de identificar las formas en las que el docente plantea interacciones, determina y entrelaza acciones comunicativas (Watzlawick, 1974; Contreras, 1990; Fernández Villegas, 2007).

Al estructurar el desarrollo del marco metodológico se han generado tres dimensiones que explican su planteo desde distintos niveles de complejidad y remiten a cuestiones referidas a lo epistemológico, a la estrategia general y a las técnicas.

3.1. Dimensión epistemológica

Las decisiones sobre la construcción del objeto de estudio se orientan hacia la revalorización del potencial que encierra la investigación docente para explicitar y sistematizar los saberes producidos durante la enseñanza. La práctica docente, entendida como práctica socio-política,

implica tomar decisiones y opciones éticas, es caracterizada por su complejidad, ya que se desarrolla en escenarios singulares, condicionada con resultados imprevisibles. En este sentido se adopta el estudio de caso (EC) como estrategia de diseño de investigación cualitativa, ya que es a partir de la elección de un objeto de estudio que se hace posible la selección de escenarios reales como fuentes de información (Wolcott, 1992; Stake, 1994; Rodríguez Gómez *et al.*, 1999). Y que, como señala Piovani “su importancia estriba en que el diálogo entre el investigador y el caso inmerso en la vida real lo convierte, en alguna medida, en el diseño paradigmático dentro de las perspectivas que priorizan el estudio de los fenómenos sociales contextualizados” (Marradi *et al.*, 2007: 239). Generalmente los EC son de tipo multimétodo, aunque en el presente estudio se lo aborda desde el enfoque de la metodología cualitativa, pues la intención es comprenderlo en su especificidad más que generalizar. Se han delimitado dos Espacios de análisis de las prácticas de enseñanza: la comunicación, las relaciones entre estudiantes, conocimiento y docentes, y los docentes como sujetos productores de saber didáctico con sus respectivos objetivos específicos e hipótesis con dos grandes ejes de análisis: los intercambios comunicacionales producidos y los discursos y reflexiones de docentes.

3.2. Dimensión de la estrategia general de la investigación

Al adoptar el EC como estrategia de diseño metodológico, dado que la propuesta investigativa se orienta al análisis intenso de un fenómeno complejo, es posible abordar dicho fenómeno en forma holística a través de diferentes métodos de investigación, mediante un despliegue de estrategias o bricolage bajo un enfoque progresivo que se va configurando a lo largo del proceso de investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Denzin y Lincoln, 1994; Marradi *et al.*, 2007). En esta línea, y debido a que el EC (con su variedad de unidades de análisis) permite seleccionar entre la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifiesta (Stake, 1994; Yin, 1993). Los conceptos e hipótesis surgen a partir del examen de los datos obtenidos, basándose en el razonamiento inductivo, por lo que se considera pertinente adoptar el método comparativo constante (MCC) con su capacidad para potenciar la realización simultánea de procesos de obtención, análisis y construcción de teoría fundamentada mediante la intervención temprana de un investigador que codifique y analice los datos (Glaser y Strauss, 1967).

Se estima que complementar el EC con el MCC redundará en una mayor comprensión posibilitando la construcción del objeto de estudio con sus interdependencias y relaciones histórico-contextuales, que aporten a la construcción de nuevas certezas situadas desde un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones (Achilli, 2002).

3.3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información

En esta dimensión se explicitan el conjunto de decisiones en relación con la elección y aplicación de técnicas para obtener y procesar información, intercalando la recolección, el procesamiento, análisis e interpretación de la información, quedando explícito que desde el inicio y de modo transversal a la recolección, las conceptualizaciones surgidas de los datos empíricos son sometidas a comparación para poder identificar y analizar incidentes y construir las categorías analíticas y propiedades a lo largo del proceso de análisis (Glaser y Strauss, 1967).

La construcción de datos se lleva a cabo a través de instrumentos de recolección tales como observaciones de clases, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos de discusión, análisis de programas de cátedra, planificaciones didácticas y documentos pertinentes. Se incluye la comparación/ contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos que permite completar el estudio desde distintos ángulos para una mayor comprensión del problema a investigar (Marradi *et al.*, 2007).

Con la elección de la metodología cualitativa se persigue el desarrollo reflexivo del objeto de estudio, conocer lo desconocido, documentar lo indocumentado y escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido, en estrecha vinculación con las características que asume la tarea docente en sus tres momentos: pre activo, inter activo y pos activo (Rockwell, 1987). Se considera que es posible acceder a la sabiduría práctica producida ante problemas, emergentes, conflictos, etc. desde los intercambios que establece durante la enseñanza, con su discurso y por como lo referencia en el programa de cátedra y otros documentos que operan como medios para vehicular sentidos y significados específicos para explicar las propias prácticas de enseñanza.

Las fuentes primarias (registros de observación, entrevistas/relatos de experiencia) y secundarias (programas/planificaciones) seleccionadas posibilitan obtener información de los tres momentos de la tarea docente. Se utilizará la observación, en tanto medio de entrar en

contacto empírico con el problema de estudio, procurando su comprensión y explicación (Marradi *et al.*, 2007). Las situaciones observadas son incompletas y cambiantes; pero ello no implica desestimar el contexto de la observación o plantearse una observación con categorías predeterminadas sino que se va registrando los hechos a medida que se producen (Anijovich, 2009). Se propone realizar observación participante, con participación pasiva, para considerar la complejidad de los hechos de manera directa sin artificios ni intermediarios e incorporar relatos de episodios significativos, notas de análisis e interpretación que vinculen lo observado con las perspectivas teóricas mediante la realización de un registro narrativo que desarrolle y describa las situaciones pormenorizadamente (Spradley, 1980; Valles, 1999).

Se realizará la lectura e interpretación de documentos porque es una estrategia metodológica de obtención de información que permite combinar la observación y la entrevista, considerada también como fuente secundaria y complementaria cuya información es producida con fines diferentes a los de la investigación por provenir de contextos naturales de interacciones sociales, sin los condicionamientos generados por la presencia del investigador (Ruiz Olabuénaga e Espizua, 1989; Hodder, 1994; Valles, 1999).

Se propone la entrevista por ser un tipo particular de encuentro, una forma de conversación que permite recolectar información que colabora con el propósito de abordar la perspectiva de los actores y comprender cómo interpretan sus experiencias en sus propios términos (Marradi *et al.*, 2007). Es un recurso valioso por su poder para hacer explícito el contenido de la sabiduría práctica que ponen en juego los docentes, como vía hacia la dimensión subjetiva del proceso de constitución y reconstrucción de sentidos de las propias acciones en el contexto cotidiano (Suarez, 2008).

4. Textos y porvenir

Asumiendo que no hay aprendizaje potente sin una estrategia pedagógica detrás que ayude a consolidarlo, y que para aprovechar la oportunidad de acceder y ordenar la información en la era digital, se requiere de un diseño que permita hacer más efectiva la enseñanza, en lugar de convertirse en un problema para ingresar a la nueva cultura del conocimiento al dejarlo librado al capital cultural de quien accede a ellos (Lion *et al.*, 2011; Cobo, 2016).

Si bien las prácticas docentes están signadas por las limitaciones estructurales que acompañan la masificación, el hecho de admitir la incertidumbre y la indeterminación propia de las situaciones educativas permitiría la identificación y explicitación de la sabiduría práctica que producen los docentes.

Y el proyecto cuyo marco teórico se presenta en este escrito se inscribe en un intento de dar cuenta de la producción del conocimiento didáctico vinculado a la experiencia de enseñar, considerando que su necesaria sistematización puede ofrecer pistas para orientar la democratización del sistema universitario.

Bibliografía

- Achilli, E. (2002), “Investigación y formación docente”, en: *III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa*, Santa Fe, CTERA.
- Anijovich, A. et al. (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Barbabella, M.; Martínez, S.; Teobaldo, M. y Fanese, G. (2004), “Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCo 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad”, en: *Simposio Leer y escribir en la educación superior. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones educativas en América Latina”*, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1, 2 y 3 de julio de 2004.
- Brito, A. (2015), “Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital”, en: *Cuadernos de SITEAL.IIPE*, UNESCO.
- Buckingham, D. (2005), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, Alcoy, Marfil.
- Castells, M. (2001), *La galaxia Internet*, Madrid, Plaza y Janés Editores.
- Castells, M. (2002), *La dimensión cultural de Internet*, Barcelona, Rosa dels Vents.
- Charles Creel, M. (1988), “El salón de clase desde el punto de vista de la comunicación”, en: *Perfiles Educativos*, n.º 39, CISE-UNAM
- Cobo, C (2016), *La innovación pendiente. Reflexiones sobre Educación, Tecnología y Conocimiento*, Montevideo, Centro de Estudios Fundación Ceibal.
- Contreras, J. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
- Coraggio, J. L. y Vispo, A. (coords.) (2001), *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*, Buenos Aires, Consejo Interuniversitario Nacional/ Miño y Dávila Editores.

- Davini, M. C. (1998), *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Propuesta Educativa, FLACSO, pp. 36-46.
- Ezcurra, A. M. (2007), *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, São Paulo, Próreitoria de Graduação Universidade de São Paulo.
- Ezcurra, A. M. (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Colección Educación, Serie Universidad, Universidad Nacional General Sarmiento, Los Polvorines.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Hammond, F. (2016), “Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, Tesis de maestría.
- Hernández Villegas M. G. (2007), “Práctica docente y procesos comunicacionales”, en: *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, año 21, n.º 44.
- Hodder, I. (1994), “The interpretation of documents and material culture”, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, pp. 393-402.
- Jenkins, H. (2008), *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós IBÉRICA.
- Kincheloe, J. (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007), *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Morata.
- Levis Czerni, D. S. (2006), “Alfabetos y saberes: la alfabetización digital”, en: *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, n.º 26, pp. 78-82.
- Lion, C.; Soletic, A.; Jacobovich, J. y Gladkoff Teliz, L. (2011), “Las Tecnologías y la enseñanza en la Educación Superior. El Caso de USINA como herramienta de autor”, en: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, n.º 2, pp. 108-117.
- Lion, C y Perosi, V. (2012), “Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interperadoras para el análisis crítico”, en: *Seminario “Manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación. 1958-2008”*, Universidad Nacional de Luján.
- Litwin, E. (2008), Currículo universitario. Debates y perspectivas. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2361334.pdf>.

- Maggio, M. (2014), “Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones”, en: *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, vol 1, año 1, n.º 1, pp. 64-71.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007), “Capítulo 14: Estudio de caso/s”, en: *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, EMECE.
- Mendoza, J. (2011), *El canon digital*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- Piscitelli, A. (2009), *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*, Buenos Aires, Santillana.
- Reta, L. (2008), “Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos”, en: *Question/Cuestión*, vol, 1, n.º 1, 9 páginas.
- Rockwell, E. (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativa, UNAM.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores J. y García Jiménez, E. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989), *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Spradley, J. (1980), *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Suarez, D. (2008), “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas”, en: *Revista del IICE*, año IV, n.º 7.
- Tedesco, J. (2012), *Educación y Justicia Social en América Latina*, Buenos Aires, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. (2014), *Pedagogía y democratización de la Universidad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Valles, M. S. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica*, Madrid, Síntesis.
- Watzlawick P. et al. (1974), *Cambio*, Nueva York, W. W. Norton and Co.
- Zabalza Beraza, M. (2008), “La Didáctica universitaria”, en: *Bordón*, vol. 59, n.º 2-3, pp. 489-509.

Aprendizaje y nuevos horizontes de los jóvenes de las escuelas medias nocturnas: algunas aproximaciones teóricas

Betiana Mansilla¹

Introducción

El presente escrito surge en el marco de una Beca otorgada por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) de Estímulo a las Vocaciones Científicas, llevada adelante en el período 2017, denominada “Aprendizajes que construyen los jóvenes alumnos de las escuelas medias nocturnas, que les permiten construir nuevos horizontes”; además de encontrarse vinculada a mi tesis de grado de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, dirigidas por Mgter. María Inés Barilá y co-dirigidas por Lic. Analisa Castillo.

Tanto la beca como la tesis se enmarcan en el Proyecto de Investigación 1 “Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio”; que integra el Programa de Investigación 04/V099 “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”, dirigidos por la Mg. María Inés Barilá y aprobados por Ordenanza n.º 905/17 del Consejo Superior de la UNComa.

El proyecto de investigación tiene por objetivo general, *construir conocimiento acerca de los diversos modos que poseen los jóvenes y adultos para transitar y significar sus experiencias educativas en el nivel medio* y la investigación se realiza desde un marco metodológico de carácter cualitativo de corte etnográfico. Esta perspectiva orientará la selección de las distintas técnicas y dispositivos de análisis e interpretación.

¹ CURZA, Universidad Nacional del Comahue, correo electrónico: betiana_mansi.63@hotmail.com.

El plan de trabajo de la beca, así como el proyecto de tesis, está centrado en indagar aprendizajes tanto escolares, como familiares y sociales que construyen los jóvenes alumnos de las escuelas medias nocturnas, que les permiten pensar nuevos horizontes. Se opta metodológicamente por la perspectiva cualitativa para la aprehensión y construcción de los datos en el campo. Se intenta llevar adelante un tipo de estudio exploratorio y comprensivo, en función de conocer los horizontes que construyen los y las jóvenes de las escuelas medias nocturnas y los aprendizajes que los posibilitan.

En esta ponencia se presenta la construcción que hasta el momento he realizado del marco teórico de mi proyecto de beca y tesis de grado, herramienta fundamental para seguir pensando la problemática de indagación junto a la revisión bibliográfica y el acercamiento inicial al campo de investigación.

Jóvenes y educación

En primer lugar, considero relevante precisar brevemente cuál es el sujeto de nuestra investigación y cuál es el contexto en el que hoy se desarrolla la educación de nuestros jóvenes.

El concepto de juventud es una construcción social cuya definición va cambiando de acuerdo con el contexto histórico, político y social. Ortiz Marín (2016) plantea que:

Ser joven comprende, hoy día, enfrentar fuertes tensiones entre una sociedad que demanda prepararse para ser productivo pero a la vez, no perder la identidad que la edad aporta. De ahí que muchos de ellos y ellas se enfrenten a la paradoja de escoger profesiones que puedan ser rápidamente retribuibles aunque no necesariamente satisfactorias en el plano de los intereses personales. Por otra parte, se trata de una sociedad que se dice abierta a los cambios en muchos de los valores pero que señala, estigmatiza e incluso castiga a los jóvenes que se atreven a vestir distinto y a pensar diferente de los adultos. Ser joven, no sólo es una etapa de la vida sino una actitud que se puede mantener a pesar de la edad (19).

Y, ¿por qué los nombramos en plural, por qué hablamos de jóvenes? Consideramos que es necesario hablar de la existencia de juventudes para construir miradas más integradoras y potenciadoras de lo juvenil.

Reconocemos cierta epistemología de lo juvenil, que exige mirarlos desde la diversidad y heterogeneidad (...) las escuelas se constituyen en un excelente escenario para realizar

una indagación sobre los tiempos juveniles y adolescentes actuales, debido a que los jóvenes pasan parte de su tiempo en la institución educativa. (Borel y Sanna Díaz, 2012: 30)

En relación con este escenario de los jóvenes y adolescentes actuales, es decir la institución educativa, Tenti Fanfani plantea que:

La educación que se ofrece a los jóvenes no es la más adecuada para garantizar su permanencia y aprendizaje; y ello por varias razones. En primer lugar, el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes (...) no era obligatorio como lo es hoy. Por el contrario, era una escuela para pocos y que tenía una declarada y reconocida vocación selectiva (...) Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores, o abría las puertas para desempeñar cargos en la administración pública o bien en la actividad privada. Todos sabían que para entrar, progresar y egresar del secundario había que competir y superar todas las pruebas y controles programados por la institución (...) el que no satisfacía determinadas reglas de conducta, o bien niveles mínimo de aprendizaje, era excluido o bien se autoexcluía de la institución” (en Kessler, 2002: 11).

Cuando el secundario se vuelve obligatorio “cambia de naturaleza (...) se convierte en el techo de la escolaridad obligatoria y general para el conjunto de los ciudadanos(...) cuando los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad se incorporan al mismo se encuentran con “otra cosa”, es decir, alcanzan un objeto que aunque conserve el nombre y ciertas características formales (los mismos títulos, los mismos años de escolaridad, los mismos contenidos) socialmente tiene otro significado. Y lo que es peor, ya no cumple con las viejas promesas del secundario (...) empleos, ingresos, prestigio, etc. (en Kessler 2002: 12)

En este mismo sentido, pero en relación con la educación media nocturna Sus (2014), sostiene que:

Se constituye en una instancia más del sistema educativo; en sus orígenes fue creada para jóvenes y adultos que, por cuestiones laborales, no podían cumplimentar sus estudios secundarios. Actualmente, la población para la que fue creada se ha ido modificando, de manera que son cada vez más jóvenes quienes concurren a dichos establecimientos (9).

Todo ello me lleva a cuestionar, indagar en torno a los aprendizajes que construyen éstos jóvenes alumnos de las escuelas medias nocturnas, que les permiten edificar nuevos horizontes, nuevos proyectos de vida.

El proyecto de vida entendido desde la perspectiva psicológica y social como “un modelo ideal sobre lo que el sujeto espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser en un contexto y tipo de sociedad determinada” (D’Angelo, 1999: 4)

El sujeto del aprendizaje

¿Qué es aprender, cómo se produce, quién lo sostiene? Desde finales del XIX distintos especialistas vienen investigando estas cuestiones con diferentes marcos teóricos y enfoques.

En este recorrido se abordará el tema del aprendizaje desde una perspectiva teórica que concibe al sujeto como aquel que sostiene dicho aprendizaje. En este sentido, coincido con Ageno que, “considera la estructura subjetiva “como el “soporte” que sostiene y posibilita el aprendizaje y la producción de conocimiento” (1997: 51).

La subjetividad no se produce en forma aislada, sino que se da en la relación con otros, en un espacio y tiempo donde se despliega el discurso.

Sabbatella y Aicardi Fluriach (2008) sostienen al respecto que:

La organización de la subjetividad, en relación con el deseo y con las estructuras y competencias intelectuales que posibilitan la incorporación/asimilación significativa de los conocimientos, creencias, habilidades, actitudes, etc. Propios de cada cultura, así como la producción/construcción de nuevos conocimientos y objetos culturales constituyen el sujeto capaz de aprender, el sujeto que sos-tiene el aprendizaje (43).

En relación con este planteo, y en palabras de Ageno (1997), concebimos a un sujeto con:

- ❖ Deseo de saber: por derivación/desplazamiento del deseo del Otro.
- ❖ Competencias cognitivas y lingüísticas: que con distintas modalidades de pensamiento, posibilitan la manipulación intelectual de los objetos de conocimiento y su asimilación.

Partimos del supuesto de que el sujeto es soporte de su propio aprendizaje, porque es quien sos-tiene el deseo de saber y las actividades intelectuales que posibilitan la adquisición/construcción de conocimientos. Entonces, sostiene Ageno:

- ❖ Que hay aprendizaje porque hay sujeto, ya que sin sujeto no hay aprendizaje posible,

- ❖ Que el sujeto se construye alienado, dividido, incompleto y deseante en el interior de una estructura edípica, en función de un lenguaje y una cultura que le pre-existe, que lo marcan de una manera determinada;
- ❖ Que esta peculiar forma de constituirse el sujeto y las vicisitudes del deseo, encerrado en el laberinto metonímico del lenguaje, son condiciones fundamentales para el surgimiento del deseo de saber y el mayor desarrollo de las estructuras cognitivas, de las competencias intelectuales y de distintas modalidades de pensamiento imprescindible para la construcción e incorporación de conocimientos (1997: 51).

El deseo del sujeto y sus competencias intelectuales, aun cuando funcionan con lógicas diferentes, son condiciones subjetivas que sostienen los procesos de aprendizajes, de producción de conocimientos y construcción de proyectos.

En relación con la construcción de proyectos, Sabbatella y Aicardi Fluriach sostienen que:

El alumno llega a nivel medio y a la universidad con un posible proyecto que se hará realidad según el proceso estudiantil que desarrolle, situación que implica el despliegue de las operaciones cognitivas y de los afectos, básicamente regidas por la conducción de los docentes a cargo. Los profesores constituyen un lugar identificatorio a través de sus prácticas educativas (...) la producción de subjetividad implica admitir que la educación además de atender al desarrollo intelectual del alumno, es fundamental que conozca el sentir, las aspiraciones, expectativas y percepciones de los estudiantes, a fin de optimizar el proceso educativo (2008: 45).

Entonces, desde esta conceptualización, podemos decir que es posible la construcción del aprendizaje cuando hay posibilidades de subjetivar la enseñanza brindada, en este caso por los jóvenes que asisten a la escuela media nocturna; y así, lo que se trasmite no es sólo una mera repetición de conocimiento, sino que se enlaza a otra cosa, al deseo que aprender.

Por último, D'Angelo dirá que:

El tránsito de la adolescencia a la edad juvenil cristaliza la formación del pensamiento conceptual, se diversifica y amplía la actividad y la experiencia social, se acerca la perspectiva de una inserción en el mundo adulto, ocurre un desarrollo significativo de la identidad personal y la autoconciencia, los valores y normas morales son analizadas y asumidas desde un prisma personal más profundo (...) se plantea, intensamente, la necesidad de encontrar su lugar en el curso de la vida, el sentido de su vida, con el empleo de categorías filosóficas más o menos abstractas, La elección de su vida futura se transforma en un proceso de autodeterminación (1999: 3).

Conclusión

Para cerrar este recorrido, quisiera plantear algunos interrogantes:

- ❖ ¿Qué aprenden los jóvenes de las escuelas medias nocturnas?
- ❖ ¿Posibilitan estos aprendizajes pensar en nuevos horizontes?
- ❖ ¿Promueven en los estudiantes la necesidad de generarse un proyecto futuro?

La educación debería producir alguna diferencia en el sujeto y poner a su disposición algo que le permita pensarse diferente; debería crear condiciones para que el por-venir acontezca.

Bibliografía

- Agno, R. y Colussi, G. (1997), *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- D'Angelo Hernández, O. S. (1999), "El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en las etapas de su formación", en: *Individuos; Desarrollo humano; Proyecto de vida; Personalidad*, CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, Cuba.
- Kessler, G (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE-UNESCO.
- Ortiz Marín, A. M.; Poliszuk, S. y Barilá, M, I. (coords.) (2016), *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos. Un estudio con jóvenes argentinos y mexicanos*, General Roca, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Autónoma de Baja California, Pilquen ediciones.
- Sabbatella, N. y Aicardi Fluriach, M. (2008), "La Educación Media y su incidencia en la prosecución de Estudios Superiores", Tesis para optar al Título de Lic. En Psicopedagogía, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Nacional del Comahue, Viedma, Argentina.
- Sus, G. (2014), "Efectos y estrategias que configuran las trayectorias escolares de los jóvenes en la escuela Media nocturna", Tesis para optar al Título de Lic. En Psicopedagogía, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Nacional del Comahue, Viedma, Argentina.

Propuesta metodológica para el análisis de la argumentación en el discurso de la bioética

Sofía Merlino¹, Patricia Vallejos¹

1. Presentación

Optar por un determinado método de análisis de datos cualitativos en investigación social implica asumir posturas tanto académicas como ideológicas. Desde el punto cero del proceso investigativo, de reconocimiento del campo, planteo del problema, conformación del corpus, comprensión y construcción de los datos del mundo simbólico (representado y organizado por el lenguaje), el análisis se presenta como una constante de articulación de preguntas, datos y conceptos conocidos o sugeridos por la información, en un marco metodológico, pero también histórico y contextual. A un tiempo, en la mira del tratamiento de la información recogida se anteponen como desafíos la representatividad, la fiabilidad y la validez (Schettini y Cortazzo, 2015: 7). Estos elementos operan como directrices al momento del recorte, la interpretación, la demarcación de las perspectivas del análisis, la selección de una estrategia metodológica, el descarte de información. De aquí se desprende que la investigación cualitativa no es factible de manera no metódica, que una forma de hacer anárquica va en detrimento de la validez de la investigación. En este sentido, es nuestra intención al escribir este artículo mostrar que al plantear una investigación en ciencias sociales deben pensarse las estrategias analíticas, no solamente como marco de la investigación dándole forma al diseño, sino como vectores en las definiciones de las categorías analíticas. Así, habiendo encarado un proceso de análisis en la

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: sofiamerlino@hotmail.com, vallejos@bvconline.com.ar

investigación cualitativa ceñido al dominio de la Bioética, intentaremos exponer nuestra modalidad de trabajo y, en particular, la delimitación de una herramienta de análisis que creemos es clara y útil para encaminar y realizar procesos de comprensión de la información en esta área transdisciplinar.

2. Propuesta metodológica

Es sabido que la propia naturaleza de los datos cualitativos, la diversidad de posturas teóricas frente a ellos y la diversidad de información que se recoge en su interpretación no permiten una sistematización estricta de las formas de analizar. Sin embargo, es posible a modo de orientación general descomponer la transformación de los datos cualitativos en tres subprocesos interrelacionados: describir, analizar e interpretar (Wolcott, 1994). Precisamente, una primera construcción del encuadre teórico-metodológico para el análisis del discurso de la Bioética subsiguirió a su descripción en términos de campo argumentativo (Toulmin, 1958). Esta tarea de configuración fue también una construcción que permitió reorientar la investigación hacia la consideración específica del ejercicio de la normatividad de este dominio y sus estándares de razonabilidad.

El reto que presenta el análisis del discurso de la Bioética es, en primer lugar, encontrar sentido a materiales provenientes de fuentes disciplinares diversas, resultado de los distintos agentes que intervienen ante una cuestión bioética polémica. En la búsqueda de la comprensión e interpretación, la posibilidad general de articulación de esas diferentes expresiones se halló en la materia argumentativa. La Bioética se constituye como matriz rectora filosófico-sapiencial de la conducta humana y su sentido de responsabilidad, en relación con la dimensión técnico-instrumental de las ciencias médicas y biológicas, considerando sus implicancias antropológicas y éticas. Esta conciencia crítica de la civilización tecnológica que asume la interdisciplinariedad como fundamento constitutivo, metodológico y vinculante, se asienta en la argumentación como principio heurístico en la búsqueda de posibles soluciones clínicas o normativas jurídicas adecuadas para cada situación dilemática. En este sentido, las herramientas conceptuales y métodos de la filosofía, a saber, la razón crítica, la argumentación lógica y la reflexión sistemática, permiten a esta subárea especializada de ética aplicada ponderar el significado e importancia de cuestiones morales, así como evaluar el mérito de juicios y estándares morales en cuanto directrices de acción.

Si bien la Bioética se asienta en los cimientos de la filosofía moral, la competencia disciplinar debe construirse sobre el conocimiento de cuestiones y hechos no morales relevantes —en particular, médicas, científicas, tecnológicas y jurídicas— para un obrar informado y criterioso en relación con la toma de decisiones operativas. Por otro lado, asumir el compromiso con el ejercicio de la normatividad de este dominio y su razonabilidad conlleva la instrucción en lo que atañe al razonamiento crítico y los estándares morales de análisis de normas y teorías que la Ética provee, variable determinante de la idoneidad de la enunciación en la arena de la Bioética.

Esta instancia de construcción teórica se desarrolló en paralelo con el trabajo empírico de conformación de un corpus acotado a debates en torno a los dilemas éticos que emergen en el final de vida, en el marco del ejercicio de prácticas biomédicas, registrados en publicaciones académicas nacionales. Se decidió realizar un estudio comparativo de la representación discursiva de esa matriz polémica en publicaciones consideradas conservadoras y en otras consideradas críticas. Con el fin de reducir el número de documentos a analizar, se aplicaron, además del criterio de la orientación ideológica, otros dos complementarios: tirada y relevancia dentro de la comunidad científica.

De manera que concierne al espíritu crítico propio de la Bioética la construcción o evaluación de argumentos: se dice aquí argumento de una serie de aserciones sistematizadas en la que al menos una proposición —premisa— opera como razón soporte de otra para el respaldo de una premisa de carácter conclusivo. Un argumento corresponde a una prueba de elaboración racional formulada para la justificación de una aseveración particular. Más allá de su eficacia persuasiva, el grado de calidad de un argumento determina la mayor o menor aceptabilidad de una conclusión. Así, la efectividad de una trama persuasiva no necesariamente se asocia a pruebas consistentes y relevantes sino que puede provenir de estrategias cimentadas en falacias lógicas, recursos a la emoción y el prejuicio, artilugios retóricos, distorsión o encubrimiento de los hechos, e incluso en la amenaza y la coerción. Esto es, la suficiencia argumentativa no implica el acto de persuadir, pero sí el de convencer. Por el contrario, un plan persuasivo sí puede cambiar mentes, pero no es sinónimo forzoso de capacidad probatoria.

En este marco, las palabras mismas, más allá de su configuración semántica, el paradigma de sus combinaciones sintácticas o su efectiva co-ocurrencia sintagmática, operan como maniobras argumentativas que habilitan ciertas réplicas y clausuran otras. Formas complejas de razonamiento subyacen a sus usos y se entretajan con significados presupuestos y juegos dialógicos. La estructura argumentativa y dialéctica de las palabras emerge en las llamadas

palabras emotivas, palabras que elicitán emociones o instauran cambios en la evaluación de la realidad (Walton y Macagno, 2014: 2).

En este punto, se presentaron posibles pautas específicas de la interpretación del material cualitativo recogido. Una primera posibilidad de análisis se encontró en la estructura formal del *diálogo persuasivo* (Macagno y Walton, 2014: 207), principal modelo de evaluación de la argumentación en casos en que los esquemas cognitivos y las sucesiones de razonamientos no forman una categoría aislable de una dimensión afectiva. Este modelo habilita la identificación, análisis y evaluación sistemática de argumentos basados en términos emotivos y definiciones tácticas y permite, así, legitimar la persuasión como movimiento de argumentación racional. Justamente, se dice diálogo persuasivo de un tipo específico de intercambio, sujeto a reglas procedurales, con el propósito de resolver una diferencia de opinión por medio de la argumentación y la contraargumentación, vehiculizando una modificación en los valores, compromisos y creencias del interlocutor.

Esta opción teórico-metodológica se sigue de la evidencia empírica fundamental que revelan los discursos sociales: el hecho de que se distinguen unos de otros por la divergencia de puntos de vista, por la disparidad de datos retenidos y formulados, por la incompatibilidad de los vocabularios y los esquemas nocionales que informan esos datos, por la discordancia de premisas/conclusiones, por la oposición de los intereses que mueven a aquellos que producen los argumentos (Angenot, 2010: 167). En el dominio particular de la Bioética, la existencia de lógicas discursivas divergentes se materializa en la construcción de campos semánticos antagónicos y mutuamente excluyentes, y es en este marco en el que el esfuerzo de persuadir psicológicamente o convencer racionalmente aparece como la alternativa primaria para alcanzar el objetivo de imposición de la propia “lógica de los sentimientos”, inseparable de la lógica de los intereses (Angenot, 2010: 170).

Ahora bien, la realidad del discurso de la Bioética no se corresponde con la estructura idealizada de debates regulados y elocuencia eficaz. No puede aceptarse una manera adversa de sostener una tesis porque el hilo del razonamiento de la contraparte no sigue la propia racionalidad, refrendada por una determinada lógica argumentativa, cimentada en una singularidad “mentalitaria” que sostiene a un tiempo la así llamada ideología (Angenot, 2010: 175). De ahí que el estudio de la comunicación argumentada en este campo devenga un análisis del malentendido y de las divergencias y contradicciones de las estrategias argumentativas. Así, la estructura del diálogo persuasivo se adoptó como unidad mayor de análisis (UA) que permitiría reconocer las distintas variaciones entre los discursos, la variación histórica y cultural de los tipos de argumentación, de los métodos de persuasión. En este sentido, el

estudio de los aspectos lingüísticos y retóricos del discurso de la Bioética debe convertirse, en esta instancia, en una historia de las ideas, en una crítica de las creencias.

Habiendo reconocido una primera UA, el análisis comenzó con un proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de acuerdo con la estructura formal buscada. El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un pasaje como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos pasajes. La posterior reagrupación en un nuevo texto de los fragmentos permitió señalar correspondencias, diferencias y matices y subespecificar el patrón de partida. Este proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación impulsó entonces la identificación del tipo argumentativo que especialmente nos ocupa en la polémica bioética, aquel que corresponde a la subespecie de los argumentos morales. Dícese argumento moral de un razonamiento cuya conclusión es una declaración que expresa un juicio moral sobre una acción o circunstancia específica. El movimiento natural y lógico que caracteriza esta secuencia es la invocación de un principio moral general que avala el juicio efectuado sobre la moralidad de un estado de cosas particular. Sin la inclusión de una premisa moral, no se sigue legítima ni lógicamente una conclusión de contenido moral. Asimismo, una proposición moral aseverando una norma moral general tampoco es razón por sí sola aceptable para obtener una conclusión acerca de la condición moral de una acción determinada. Necesariamente, una premisa no moral debe ser alegada para definir cuál es aquella acción particular que se considera instancia de la clase general de acciones referida en la premisa moral general. El móvil del desacuerdo puede radicar en los principios morales relevantes, o bien en la consideración del hecho no moral. Sucede que las premisas morales y no morales no se presentan claramente rotuladas, e incluso permanecen implícitas, consideradas en términos de presunciones que no requieren mención (Vaughn, 2013: 23-25). Por lo tanto, para someter un argumento a escrutinio y develar vínculos débiles en la cadena de razones es forzoso clarificar las proposiciones tácitas. Este procedimiento reviste particular importancia en el análisis de argumentos formulados en razón de conflictos éticos, puesto que las premisas sobreentendidas se traducen frecuentemente en presupuestos cuestionables. Considerando que un argumento deviene válido, fuerte y plausible en su contexto de acción funcional si y sólo si la regla inferencial que enlaza premisas y conclusión constituye un salto lógico, evaluar un razonamiento exige deslindar sus premisas constitutivas en una representación formal del proceso racional para determinar su verdad o validez. Pero una reconstrucción retrospectiva del razonamiento abductivo encadenado propio de la argumentación ético-legal revelará la presencia de múltiples presupuestos lógicamente admisibles, pero pragmáticamente sujetos a objeción. De manera que la justificación se asienta

en premisas o principios precederos, variables, probables. Estas premisas plausibles no cristalizan, entonces, en un argumento sino que son pasibles de discusión y crítica en la medida en que conllevan una evaluación emotiva (ética), positiva o negativa, del acto particular objeto del juicio desarrollado en la premisa de conclusión.

El primer paso inferencial en la cadena de razonamiento ético incluye una definición de aquel término en cuya generalidad cuadra la acción sobre la cual se discute propiedad o impropiedad moral. La actitud de (des)aprobación en relación con el acto en cuestión se adjunta al significado convencional del término ético en uso y sólo deviene explícita si se examinan las subinferencias de modo retrospectivo (Walton, 2013: 112-113):

En este punto, para ajustar la adecuación empírica de nuestra primera UA, complementamos el estudio del diálogo persuasivo y de la argumentación moral con una nueva variable de análisis: la *definición persuasiva*. Stevenson (1937) distingue entre el uso de una palabra y sus posibles efectos psicológicos sobre la respuesta cognitiva del interlocutor, y la redefinición ética y las reacciones emotivas e implicancias prácticas sobre las acciones y decisiones. Formular una definición persuasiva es una manera de dirigir la carga emotiva de una palabra en cierta dirección, modificando el significado descriptivo, para colocar bajo una luz favorable determinadas actividades, para recomendar un ideal, una bandera a seguir, desde un punto de vista particular en juego. La importancia de estos usos deviene evidente cuando ocurren en intercambios argumentativos polarizados como los que caracterizan a las polémicas bioéticas. Así, la definición de aquellos recursos paliativos aplicados en pacientes que cursan enfermedades terminales, en el marco de la discusión sobre la legalidad de prácticas eutanásicas, actualiza elementos de sentido contrapuestos según respalde posturas pro-vida o pro-elección. Quienes abogan por el derecho a la vida definen la opción de autoadministración de dosis letales de drogas depresoras a través de términos que evocan estigmas o connotaciones negativas como “suicidio” o “eutanasia”. Por el contrario, para cubrir esa necesidad terminológica quienes defienden la preeminencia del derecho a la autonomía volitiva describen esa alternativa vía expresiones eufemísticas tales como “muerte digna”, “auxilio médico en el final de la vida”, “muerte médica asistida”. En este último caso, la certificación efectiva de la muerte se asocia a la propia enfermedad terminal como causa, con la consecuente eximición de responsabilidad legal del profesional de la salud que eventualmente interviniese en el proceso. Este ejemplo ilustra el gesto de recontextualización de una cuestión de carácter controversial e implicancias ético-legales, que opera a través de un cambio en el lenguaje con que tradicionalmente se formulan los conceptos (Walton y Macagno, 2015: 141). Desde un punto de vista lógico, el problema del empleo táctico de estos términos radica en el hecho de que

cimentan significados cuestionables de conceptos quizás vagos o indefinidos. Este modo de proceder representa un obstáculo para quien pretenda exponer un contraargumento ante la proposición que contiene lenguaje emotivo.

3. Conclusiones

Así, la propuesta metodológica para el análisis de la argumentación en el discurso de la Bioética expuesta corrobora la conveniencia de centrar la justificación en este dominio en disidencias terminológicas y semánticas, y no en la búsqueda de puntos de partida materiales comunes, móviles de desacuerdos éticos fundamentales profundos. La clave hermenéutica radicaría en el giro desde el estándar verificacionalista de racionalidad hacia un nuevo patrón de evaluación restringido a las fronteras de la situación casuística y el diálogo, en el que lo actitudinal y la expresividad lingüística se actualizan en tipos argumentativos. Justamente, se propone considerar la evaluación de la justificación bioética en términos de emotividad y concebir la argumentación en ese terreno como esencialmente patética y pragmática.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010), *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Macagno, F. y Walton, D. (2015), “The Importance and Trickiness of Definition Strategies in Legal and Political Argumentation”, en: *Journal of Politics and Law*, vol. 8, n.º 1, pp. 137-148.
- Macagno, F. y Walton, D. (2014), *Emotive Language in Argumentation*, New York, Cambridge University Press.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015), *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*, Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Stevenson, C. L. (1937), “The Emotive Meaning of Ethical Terms”, en: *Mind*, n.º 46, pp. 14-31.

- Toulmin, S. (2003 [1958]), *Los usos de la argumentación*, Barcelona, Península.
- Vaughn, L. (2013), *Bioethics. Principles, Issues and Cases*, New York-Oxford, Oxford University Press.
- Walton, D. (2013), *Ethical Argumentation*, Lanham, Lexington Books.
- Wolcott, H. F. (1994), *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*, Thousand Oaks, Calif, Sage Publications.

Formación de los docentes universitarios en la UNS: el caso del Departamento de Ciencias de la Salud

Andrea Montano¹, Ana María Malet¹

Presentación

Nos propusimos abordar la problemática de la formación de profesores de educación superior en el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR), desde los presupuestos de que, hoy en día, esta tarea se ve desafiada por distintas cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otras.

Argentina, Brasil y Uruguay no son ajenos a esta preocupación e históricamente han desarrollado modalidades diversas para formar a los docentes de sus instituciones superiores.

A partir de la perspectiva comparada, se aborda la descripción de las experiencias de mejoramiento de la calidad pedagógica, tomadas como "estudios de casos" desde diversas dimensiones de análisis tales como el espacio institucional de formación, los títulos que se otorgan, la estructura organizativa, la modalidad de cursado, el tipo de formación que se brinda, la articulación teoría y práctica, entre otras. Se comparan las estrategias de intervención y acompañamiento para la formación de docentes del nivel superior con una finalidad

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar, shanti1612@bvconline.com.ar.

interpretativa que permita su explicación y comprensión desde una mirada diacrónica y sincrónica.

En nuestro caso, investigamos esta problemática en el marco de la Universidad Nacional del Sur y tomamos como uno de los espacios institucionales sistemáticos de formación del cuerpo docente el Departamento de Ciencias de la Salud. La propuesta innovadora que supone la creación de la Escuela de Medicina y el diseño de un Plan de Estudios organizado desde el Aprendizaje Basado en Problemas, demandó la organización e implementación de distintas instancias formativas. Ese proceso se desarrolló conjuntamente entre profesionales formados en Educación Médica y en Ciencias de la Educación.

Para abordar este caso, realizamos análisis de documentos y desarrollamos entrevistas en profundidad al Director del Centro de Estudios de Educación de Profesionales de la Salud del Departamento de Ciencias de la Salud, a tutoras (1° y 2° año de la carrera) y a estudiantes avanzados.

Elaboración del marco teórico: acerca de la educación médica

El abordaje teórico del caso supone investigar la problemática de la formación de profesores de educación superior en el marco del Departamento de Ciencias de la Salud, lo que nos llevó inicialmente a indagar acerca de la educación médica en tanto complejo campo de análisis.

Sin desconocer la influencia en un debate de otra índole de cuestiones que van más allá de lo estrictamente pedagógico, para reconstruir las grandes orientaciones o tendencias académicas que han guiado la formación de grado, de postgrado y docente de los profesionales de la medicina a lo largo del último siglo, creemos que necesariamente deben mencionarse dos paradigmas o enfoques: el ‘flexneriano’ y el crítico.

Tal como lo destaca Borrell Bentz (2005),

toda la propuesta de Flexner giró alrededor del rol del médico en el tratamiento de la enfermedad, [...] colocó como fundamental la dimensión biológica de la enfermedad y la atención del individuo basada en la ‘departamentalización’ o territorialidad del conocimiento y la especialización de la práctica médica (24).

Desde la década del sesenta del siglo XX, el enfoque denominado crítico postula que los factores económicos y políticos que determinan la estratificación social no serían ajenos a los

procesos de enfermedad-salud. Se apoya en desarrollos de las ciencias sociales que posibilitaron generar una corriente de medicina social,

cuyo eje de reflexión ha sido la elaboración de una nueva conceptualización biológica y social del proceso salud-enfermedad que sostiene que este binomio guarda una vinculación estrecha con la sociedad en la cual se presenta, que el mejoramiento de las condiciones de salud de la población requiere de algo más que la simple intervención médica y que por lo tanto, tiene que involucrar algunos cambios sociales (Borrell Bentz, 2005: 28).

Aunque someramente planteados, estos enfoques nos permiten comprender y contextualizar distintas orientaciones que han guiado las reformas curriculares en la formación de profesionales médicos en todo el mundo, en particular, en nuestro país. Entre las experiencias de carácter innovador y con enfoque social se encuentra la iniciada a partir de la aplicación del método de aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP) a fines de la década de los años 60 en Canadá, en la Universidad de Mac Master.

Borrell Bentz destaca que, como enfoque, el ABP representa la posibilidad de reflexionar acerca del nuevo médico que se quiere formar, construir los casos problema desde un enfoque interdisciplinario,

[...] romper con el esquema clásico de la enseñanza verticalizada, aceptar la incertidumbre como eje del proceso educativo y sobre todo repensar los aprendizajes significativos para los alumnos en el contexto social de la salud de cada uno de los países, la situación de los sistemas y servicios de salud [...] (2005: 31)".

En este modelo se ha basado la creación de la Escuela de Medicina en la UNS.

Medicina en la U.N.S.

Desde el punto de vista curricular, la carrera de Medicina en la UNS se ha planteado con tres características diferenciales: 1) la integración curricular, 2) el aprendizaje centrado en el estudiante y basado en problemas y 3) el aprendizaje orientado a la comunidad.

En este sentido, el Plan de Estudios está compuesto por dos ciclos, el inicial y el clínico, ambos de tres años de duración. Los contenidos de cinco grandes áreas se integran a lo largo de la formación: Análisis Epidemiológico de los Determinantes de la Salud; Biológica; Ciencias del Comportamiento; Clínica; Salud Individual y Colectiva.

El ciclo clínico en particular contribuye fuertemente al desarrollo del profesional en su sentido más amplio, desde la adquisición de las habilidades clínicas, como el desarrollo de razonamiento hasta la consolidación de las actitudes profesionales. Su organización tiene en cuenta el desarrollo de las competencias necesarias para la práctica profesional.

Pero, ¿cómo se aprende a ser médico? Se destaca la prevalencia de un modelo pedagógico práctico, como aquel que implica la fase histórica de la formación del artesanado. Se trata del “aprender haciendo” de ese aprendiz que, a partir de la observación y el trabajo cotidiano en un taller junto con el maestro, puede aspirar el día de mañana a ser como él, maestro en un arte u oficio determinado —*magíster artis*—, porque ha compartido con el mismo el largo tránsito hacia la tradición y el misterio del *secreto del oficio* (Santoni Rugiu, 1996: 63). Se infiere la intención de formar a los futuros profesionales médicos desde esta óptica. Tal como se expresa en el Plan de Estudios:

El Trabajo en la comunidad es un poco más que un ‘lugar’ de aprendizaje. Es un espacio donde se ‘aprende a aprender’, donde el estudiante dimensiona realmente el significado de ser médico, es el lugar donde la realidad de las personas y sus circunstancias guían el aprendizaje de no solo un profesional sino de un ser humano, sensible y comprometido con esa comunidad en la que despliega su profesión.

Es en este contexto en el cual el estudiante no sólo deberá apropiarse de los conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes para comprender una situación de salud enfermedad desde una perspectiva integral, sino también, a experimentar acciones que promuevan hábitos de vida saludable y que prevengan enfermedades. Además de comprender las situaciones clínicas más prevalentes y su abordaje desde el primer nivel de atención, llevará a cabo investigaciones sanitarias que orienten a describir, comprender y mejorar la situación de salud de la comunidad.

Para promover este tipo de aprendizajes en los estudiantes-futuros médicos, ¿qué condiciones necesitan reunir los docentes?

Perfil del docente de la carrera de medicina

Los docentes son incorporados con un criterio disciplinar frente a la necesidad de expertos en los diferentes contenidos presentados en la diagramación curricular. A su vez, cada docente está inmerso en una estructura funcional determinada por la organización de actividades de educación (Unidades) o de apoyo (Evaluación, Admisión, etc.).

Más allá de su área de especialización, los docentes deben estar familiarizados con:

- ❖ la organización curricular de la carrera,
- ❖ los principios y la práctica del ABP,
- ❖ el rol de los recursos educacionales en el aprendizaje centrado en el estudiante,
- ❖ los principios y la metodología utilizada en la evaluación de estudiantes y docentes.

Asimismo, deben demostrar habilidades para:

- ❖ el diseño y planificación educacional,
- ❖ liderazgo,
- ❖ organizar y llevar a cabo tareas,
- ❖ trabajo en equipo.

Los docentes podrán desempeñar una o más de las siguientes funciones:

- ❖ Tutor (docente que, a través de las tutorías, asegura el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje).
- ❖ Docente Experto de Consulta (responden a áreas de conocimiento en relación con las necesidades de las Unidades: sesiones para grandes grupos, conferencias, talleres, ateneos, sesiones en pequeños grupos, consultorías individuales).
- ❖ Preceptor de habilidades de comunicación (docente responsable de la enseñanza de habilidades de comunicación).
- ❖ Preceptor de habilidades de semiología (docente/profesional médico responsable de la enseñanza de habilidades clínicas necesarias para el desempeño de la futura práctica profesional).
- ❖ Preceptor clínico (profesionales médicos responsables de orientar a los estudiantes en los hospitales, unidades de atención primaria y consultorios en el Segundo Ciclo de la Carrera).
- ❖ Tutor de laboratorio (docente que orienta en los laboratorios: informática, biblioteca, investigación, etc.).
- ❖ Consejero (docente responsable de orientar a los estudiantes en sus desempeños, en la elección de objetivos, en los problemas de aprendizaje).

- ❖ Coordinadores de Área (docente que coordina el desarrollo curricular de cada una de las cinco áreas que constituyen los ejes de la carrera).
- ❖ Coordinadores de Unidad (docente encargado de su construcción, organización, coordinación y desarrollo; decide la promoción de los estudiantes a las unidades siguientes).
- ❖ Coordinador de Ciclo (docente encargado de la construcción, organización, coordinación y desarrollo curricular de cada uno de los dos ciclos de la carrera).

La formación docente de Profesionales de la Salud

Mucho énfasis se ha puesto en la necesidad de formación de los recursos humanos docentes en cada Institución formadora. Desde lo formal, en Argentina, en el caso de Medicina, las resoluciones de acreditación de las carreras a través de CONEAU, exigen un mínimo de horas en programas de formación docente. En la Resolución 1314/07 se dispone que el cuerpo académico debe acreditar formación en docencia superior, mayor a cincuenta horas y que la carrera de medicina debe ofrecer oportunidades para que los docentes mejoren sus habilidades y conocimientos, no solo en sus disciplinas específicas sino también en estrategias de enseñanza, evaluación y gestión educativas. Los profesionales que pertenecen a hospitales, consultorios, unidades asistenciales y que se desempeñan en la carrera de medicina, deben ser capacitados para la docencia.

El desarrollo de un plantel docente con formación en aspectos pedagógicos es relevante no solo para el desarrollo de las actividades cotidianas de la enseñanza y del aprendizaje sino para el diseño, seguimiento y evaluación del diseño curricular, como así también sus eventuales cambios.

En el caso de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Sur, la formación de sus docentes se impone habida cuenta de algunas características particulares:

- ❖ Es un plan que se inicia con un enfoque nuevo en esta universidad con la consecuente necesidad de involucrar a los docentes en su implementación, desafiando la evaluación continua para solucionar con creatividad las dificultades planteadas.
- ❖ Es una propuesta innovadora. Esto motiva que los docentes tengan que desarrollar y consensuar un común denominador de competencias acerca del plan relacionado con aspectos específicos, tales como la planificación de las unidades, la definición de roles docentes, el desempeño en las tutorías y los procesos de evaluación.

El Departamento de Ciencias de la Salud ha llevado a cabo distintas iniciativas de desarrollo docente en la Carrera de Medicina:

- ❖ Programa de Formación de Recursos Humanos dependiente de la Comisión de la Carrera de Medicina desde 1999 a 2003.
- ❖ El Programa de Formación de Recursos Humanos aprobado por Comisión de Asuntos Docentes.
- ❖ El “Curso de Formación de Recursos Humanos” 2008 aprobado por Resolución DCM 92/2008.

A través del Programa de Formación de Recursos Humanos de la Carrera de Medicina, (en colaboración con las áreas temáticas, grupos de trabajo tales como Evaluación, Admisión, Desarrollo Docente; y las Unidades del Currículo) se ofrece a quienes participarán en distintos roles educacionales, oportunidades de información, discusión y, de ser necesario, entrenamiento.

Definen al *programa de desarrollo docente* como: “aquellas actividades organizadas por las instituciones educativas destinadas a mejorar el conocimiento educacional y las habilidades de los docentes para que sus tareas sean efectivas en asistir al estudiante a llevar a cabo los objetivos de aprendizaje” (179).

Asumen que la mayoría de los docentes universitarios enseñan tal como se les enseñó y, por eso, la implementación del ABP requiere de programas de capacitación con características particulares en relación con las habilidades que esta modalidad demanda.

El programa de desarrollo de recursos humanos y capacitación docente *Introducción al ABP y a la carrera de medicina*, aunque pone una atención especial en la formación de tutores está dirigido tanto a docentes de la UNS como a profesionales de la comunidad focalizando la formación de los otros roles docentes: preceptor de habilidades, preceptor clínico y experto.

Los tutores formados tienen la oportunidad de participar inicialmente como co-tutores y luego como preceptores en el programa de desarrollo docente de modo de aumentar las instancias para la práctica y el desarrollo de habilidades para la facilitación del aprendizaje.

El entrenamiento de los tutores en el uso de instrumentos de evaluación de los estudiantes y en el desarrollo de la autoevaluación, prevé que cuando sea asignado a una unidad, participe de actividades que le permitan conocer las situaciones de salud seleccionadas en esa unidad, el motivo de su inclusión, qué se espera de los estudiantes, todo en relación con los objetivos educacionales.

Los docentes responsables de supervisar el aprendizaje en la práctica clínica son entrenados en el uso de herramientas relativas a una devolución efectiva y la facilitación del aprendizaje de habilidades de comunicación y psicomotoras.

En el marco del programa, se desarrollan también actividades ocasionales surgidas de diferentes grupos de trabajo como, por ejemplo, talleres sobre comunicaciones y talleres sobre habilidades para la búsqueda de información.

Encuadre metodológico

Planteamos como metodología de trabajo un abordaje de tipo cualitativo y dentro de este enfoque utilizamos el estudio en profundidad de casos, concebido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998: 11).

El estudio de casos nos permitió, a partir de lo concreto, aproximarnos al conocimiento y explicación de lo estructural. En el marco de la investigación en la que estamos involucradas, el estudio de diferentes casos concretos tiene la virtud metodológica de ofrecer la posibilidad de realizar trabajos comparativos en diferentes contextos particulares. Según Chetty (1996) el estudio de casos es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas, explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno.

Tal como se describió en la introducción realizamos análisis de documentos y desarrollamos entrevistas en profundidad al Director del Centro de Estudios de Educación de Profesionales de la Salud del Departamento de Ciencias de la Salud, a tutoras (1° y 2° año de la carrera) y a estudiantes avanzados.

El caso habla: reflexiones finales y nuevos interrogantes

Partimos del presupuesto de que la formación de los docentes universitarios, en general, y de profesionales de la salud, en particular, es una tarea que se ve desafiada por distintas cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otras.

Al indagar acerca de las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior en el Departamento de Ciencias de la Salud, encontramos que, más allá de la complejidad propia del campo de la educación médica, se plantea una complejidad

inherente a la conformación del cuerpo docente de la carrera de Medicina. Se trata de cargos de profesores y auxiliares que desempeñan distintos roles docentes: preceptores, tutores y expertos.

En primer término, podríamos delimitar dos escenarios institucionales diferentes con distintas demandas de formación de docentes universitarios: el primero, fundacional de la carrera, que absorbe para su implementación el personal que se fue formando en el país y en el exterior para este fin; y, el otro escenario, es el actual, con la carrera en funcionamiento y las demandas en cuanto a la cobertura de cargos con distintas funciones docentes que no siempre encuentra personal capacitado, por la urgencia del caso o por la necesidad de recurrir administrativamente a profesionales con cargo docente en otros departamentos.

En segundo lugar, resulta complejo en la actualidad delimitar a quién o quiénes se dirigen los distintos programas de formación docente, quién o quienes están a cargo de la formación, en base a qué diagnósticos, en qué contenidos se capacita, a la vez, de tener en cuenta el cambio o la movilidad de los sujetos en las distintas funciones docentes.

El coordinador de la unidad debería poner un límite de conocimiento y, a la vez, también de cómo manejarse... todos se deberían manejar igual o todos deberían enseñar lo mismo. Por ahí es lo que falta. Supuestamente, existe una forma, por ejemplo, en los primeros años el tutor no se tiene que meter en el ABP y en algunos pasa pero en otros no... eso está mal... o que te pidan más de lo que deberías aprender de ese problema... o también la forma en la que te enseñan... (Estudiante 1).

En tercer lugar, nos preguntamos qué sucede luego de ingresar a la carrera como profesor o auxiliar con funciones docentes.

... hice este curso de ABP y después hice el de Bases educacionales en salud y después entré... y, bueno, cuando me llaman, con lo de esos cursos, comienzo pero, bueno, mucho de la práctica... ese año que yo lo hice lo estaban haciendo muchos que ya eran tutores... para mí la nueva instancia de formación es la maestría porque yo hice todo (Tutora 1).

La carrera tiene una organización totalmente diferente a las carreras tradicionales...yo me preparé para la carrera es una metodología de aprendizaje que me llamó mucho la atención porque el estudiante va adquiriendo otras herramientas. En los cursos nos daban lineamientos sobre qué es ser tutor y trabajábamos como alumnos con un coordinador que era severo y muy inteligente... fue muy shockeante... trabajamos en grupo y algunos le decían ud no me va a decir qué tengo que hacer... Pasamos por las distintas etapas de las tutorías, las analizamos y comenzamos a actuar como tutores/facilitadores en talleres...

fue muy difícil. Luego, esta formación se complementó con cursos sobre educación, de enseñanza. En las tutorías no aparece el tema de la enseñanza... el tutor es un comunicador, no un transmisor (Tutora 2).

Es decir, cumplido el requisito de contar con una formación previa en ABP al momento del concurso, ¿cómo continúa esa formación? ¿Depende de los sujetos o existe un requerimiento institucional de actualización según los emergentes o necesidades de la carrera y del contexto, y los cambios de función docente, aunque no impliquen un cambio de cargo?

Finalmente, podemos reconocer que la formación docente para desempeñarse en diferentes roles en la carrera de Medicina lleva a que quienes reflexionan sobre sus propias prácticas construyan saberes profesionales que transfieren a prácticas docentes en otros contextos del nivel superior. Al respecto, en la entrevista, una de las tutoras sostiene que:

El ABP tiene muchas fortalezas, se logra el autoaprendizaje por parte de los alumnos... no me iban a cumplir a mí, realmente iban con placer a decir lo que habían investigado... En Epidemiología [se trata de otra carrera] yo no doy clase prácticamente. Los temas los vamos abordando, ellos tienen que elegir una enfermedad e investigar. No sabés las cosas que hacen, maravilloso... (Tutora 1).

En este sentido, uno de los estudiantes entrevistados plantea que

... todo tendría que tener un poco de todo. Hay cosas que se necesitan de clases magistrales: Farmacología, Anatomía... Los primeros años hay seminarios pero son pocos... y en Farmacia o en otras carreras estaría bueno implementar ABP... lo que pasa es que hay que ver si la materia o la carrera da para la discusión o no ... Los tutores pueden ser de cualquier especialidad... el rol del tutor es que se cumplan las etapas del ABP. Es cierto, para mí, que por ahí es necesaria una instrucción más médica, clínica o lo que sea porque por ahí nos estamos mandando una pavada, decimos algo que no es y... o se da una discusión, yo estoy diciendo algo incorrecto, vos [aludiendo a un compañero] me decís algo correcto y alguien tiene que decir, no se puede ir a buscar eternamente (Estudiante 1).

Consideramos que en la formación disciplinar de base se construye —explícitamente o no— junto a los conocimientos específicos, determinados patrones de construcción de conocimiento y de quiénes pueden participar de tal construcción.

En general, los docentes universitarios se desempeñan como lo hicieron sus docentes y reproducen aquellos patrones. La formación docente para profesionales de educación en salud, en este caso, lleva a desnaturalizar las prácticas aprendidas y requiere de cambios profundos en la comprensión y puesta en práctica del rol docente. El cambio sustancial que se requiere es pasar de la función de transmisor de información a la de acompañante, guía y orientador, convirtiéndose el docente en un diseñador de situaciones de aprendizaje y de ayuda para que los estudiantes busquen y organicen los conocimientos que las situaciones problemáticas requieren. Los estudiantes, de esta manera, se convierten en investigadores y aprenden a evaluar y tratar críticamente la información que tienen a su alcance.

Es así que, en este caso, reconocemos la coexistencia de distintas lógicas en los profesores que se desempeñan en la educación médica: una, vinculada a la base disciplinar de la profesión; y, otra, relacionada a la formación recibida para la creación de la carrera desde un enfoque de ABP. En aquellos docentes en los que los saberes se integran y se resignifican, se favorece la problematización de las propias prácticas docentes.

En esta línea, una estudiante sostiene que:

Las dos carreras fueron bastante autogestionadas. En Farmacia o en una carrera como cualquier otra de la uni, tenés vos la responsabilidad de estudiar y en el tiempo que vos querés estudiar; las cursadas lo mismo, si querés vas si no, no... en cambio, en Medicina es más escolita en ese sentido porque no podés faltar o si faltás tenés que justificar... al ser una enseñanza en un grupo reducido es más personalizada y te conocés con los tutores, eso te genera una presión personal de estar preparado para la clase que te lleva a tener que estudiar todos los días. Es autogestión porque vos ves hasta dónde llegás pero también te genera todos los días tener que preparar un tema...es un compromiso individual, para el profesor y para tus compañeros porque el aprendizaje en el ABP o en el ABRP [Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas] tus compañeros aprenden de vos y vos aprendés de tus compañeros... Eso es lo más rico de la carrera de Medicina... A mí me sirve más el discutir, el hablar, el escuchar de otro ciertas informaciones... en llevar una duda o que se genere un conflicto, siempre te va a marcar y te va a quedar esa información. En cambio, en una clase magistral -como en cualquier otra carrera- vos no llevás preparado el tema, vos escuchás por primera vez algo (Estudiante 1).

En el Ciclo Clínico en el Hospital donde estuve, el tutor está siempre y discutimos con él algún tema después de la rotación. En este ciclo, todos los tutores son médicos (Estudiante 2).

Como reflexión final, nos interesa señalar que en el estudio de este caso nos encontramos desarrollando un proceso de meta-análisis en tanto estamos investigando un caso que desde la perspectiva didáctica involucra la formación de los estudiantes a través de la problematización y la investigación. Dado que, durante los dos ciclos de la carrera, el inicial y el clínico, el futuro profesional médico tendrá la oportunidad de trabajar en la asistencia junto a su preceptor y en la investigación, formando parte del equipo de trabajo de la unidad sanitaria y, fundamentalmente, comprometiéndose con su propio aprendizaje.

Bibliografía

- Borrell Bentz, R. (2005), *La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*, Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud- OPS.
- Branda, L. *et al.* (2003), “Capítulo 8: Formación de recursos humanos y capacitación docente”, en: Gutiérrez, R. (ed.), *Programa de medicina para la UNS. Planificación de una Carrera de Medicina basada en nuevos paradigmas*, Bahía Blanca, AMBB.
- Chetty, S. (1996), “The Case Study Method for Research in Small and Medium Size Firm”, en: Martínez Carazo, P. (2006), *El método de estudio de casos*, Colombia, Pensamiento y Gestión, n.º 20.
- Santoni Rugiu, A. (1996), *Nostalgias del maestro artesano*, México, UNAM.
- Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales

Andrea Montano¹, Guillermo Ascolani¹, Gabriela Bonino¹, Laura Iriarte¹, Berenice Ledesma¹,
Alejandro Tauro¹, María Sol Visnivistki¹, Ana Clara Yasbitzky¹

Presentación

La formación de los profesores universitarios es hoy en día eje de preocupación y, por ello, problema prioritario de investigación. En esta ponencia nos interesa socializar los debates y decisiones relativas a la construcción de marcos conceptuales y metodológicos en el Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en que la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales se vincula con distintas alternativas de “curricularización” de tales prácticas, es decir, la formación de los docentes universitarios incide en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional supervisada o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios.

Frente a la perspectiva naturalizada que afirma que la docencia universitaria se califica por el posgrado en estricto sentido (sustentada en la concepción de universidad que entiende la producción del conocimiento a través de la investigación ligada a mejorar los modos de transmitir e informar, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar, berenicealejandra@hotmail.com, solaux@hotmail.com.ar.

contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno), nos preguntamos, ¿desde qué herramientas conceptuales y/o metodológicas puede la investigación contribuir a la formación de los docentes universitarios con vistas a la enseñanza de las prácticas profesionales? ¿Qué lugar ocupa la formación pedagógico-didáctica de los profesores universitarios? ¿Cómo trabajar en los currículos universitarios y en las prácticas de enseñar y aprender la tensión entre la densidad teórica que supone el nivel superior de educación y la complejidad de las prácticas profesionales que orientarían la formación? ¿Cómo enfrentar los desafíos de los aprendizajes complejos exigidos por las profesiones que precisan responder al dinamismo y cambio de las tecnologías y de los procesos de comunicación humana?

En este sentido, abordaremos “la cocina” de nuestro trabajo de investigación y presentaremos resultados iniciales buscando dar respuesta a estos interrogantes.

Construcción de marcos conceptuales

Como en otros países de la región, la Argentina enfrenta desde hace tiempo la compleja ecuación entre la ampliación del acceso, la inclusión real y el desarrollo de propuestas acordes al nivel superior de la educación. Otorgando legitimidad a la Pedagogía y la Didáctica universitarias en la comprensión de los distintos escenarios y la propuesta de caminos alternativos, se implementan dispositivos institucionales de formación de docentes universitarios, aunque desafiados por algunas cuestiones.

En primer lugar, los antecedentes teóricos que presentan los autores que trabajan la temática señalan el bajo impacto en la determinación de los estilos de desempeño de los programas de formación docente en relación con la incidencia de la socialización profesional y de la biografía escolar (Terhart, 1987; Zeichner y Tabachnik, 1981). Estas últimas parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación se observa, generalmente, que las expectativas iniciales de los docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea.

Pareciera prevalecer un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1990), es decir, un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera. Desde este punto de vista, la formación teórica se liga al campo profesional de origen sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En este proyecto, partimos de los presupuestos de que “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona” (Ferry, 1997: 51) y que hacer foco en los procesos de formación del docente universitario supone entender la formación como un desarrollo personal a través del cual se pueden adquirir formas para la reflexión y para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. De esta manera, el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996) que requiere condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad.

Es así que, aún frente a los desafíos referidos, la formación de profesores universitarios es problema prioritario de investigación, lo que ha dado lugar a numerosas y diversas producciones que ocuparon y ocupan la atención de la reflexión pedagógica, didáctica y curricular.

Entre esas producciones, encontramos que son escasos los trabajos de investigación que abordan la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de tales prácticas, es decir, la incidencia de la formación de los docentes universitarios en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases.

Aquí radica la importancia y el interés de este proyecto: en el cruce entre la formación de los docentes universitarios y los planes de estudio vigentes, consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las decisiones que toman los docentes respecto de sus programas y propuestas de clase, y la incidencia de tales decisiones en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios.

Es sabido que el ejercicio de la docencia sufre determinaciones del sistema y de la sociedad dando lugar a procesos de reproducción social, pero no se desconoce que los profesores son también sujetos históricos, capaces de transformaciones, especialmente cuando se sienten protagonistas de su hacer profesional.

Bajo esta comprensión, desde distintas investigaciones se buscó comprender el trabajo del profesor y favorecer su formación acentuando la autonomía de sus procesos de producción de prácticas y conocimientos. En este sentido, se destaca la contribución pionera de Stenhouse quien, ya en la década del 70, defendía la idea del profesor investigador, reforzada con la noción de profesor reflexivo de Schön en los años 80.

En la década del 90, los estudios de Zeichner y, posteriormente, los de Perrenoud tuvieron un amplio impacto en el mundo académico interesado en las cuestiones de la docencia. Desde la influencia española, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán (1999) y Domingo Contreras (1997) ayudaron a la reflexión sistemática tendiendo puentes entre los espacios de conocimiento y la profesión del profesor.

La comprensión de que los supuestos de la racionalidad técnica, que definían los conocimientos necesarios para la docencia en la modernidad, eran absolutamente insuficientes para dar cuenta de la complejidad de la docencia en otro contexto, estimuló a que se recorrieran otros caminos, inaugurando un gran contingente de investigaciones que buscaron entender al profesor y a su práctica pedagógica como socialmente construida.

Entre otros autores, Tardif y su grupo de investigación llaman la atención sobre la importancia de considerar que los profesores son producto de saberes y que estos son de carácter plural. Señalan tres tipos de saberes como constituyentes de la docencia: saberes de las disciplinas, saberes curriculares y saberes de la experiencia.

Los autores destacan que no son los profesores quienes definen los saberes curriculares y disciplinares relacionados con su formación profesional, sino que dependen tanto de la universidad y de su cuerpo de formadores, como del Estado y de sus agentes de decisión y ejecución. La relación de los profesores con los saberes de la formación profesional aparece entonces como una relación de exterioridad pues

los saberes científicos e integrados a la formación de los docentes, preceden y dominan la práctica profesional, pero no provienen de ella y se constituyen en mediaciones y mecanismos que someten esa práctica a los saberes que ella no produce y no controla, pudiéndose hablar, en una situación límite, de una relación de alienación entre los docentes y su saber (Tardif, Lessard y Lahye, 1991: 222).

Asimismo, Perrenoud (1995) realiza un valioso aporte al trabajar el concepto de habitus específicamente en la formación de los enseñantes. Comienza planteando que las acciones desarrolladas por los sujetos son consideradas “naturales” en tanto no hay una profunda reflexión acerca de por qué se actúa de determinada manera para mostrar que una parte importante de la acción pedagógica apela a un habitus personal o profesional más que a saberes sistematizados. Este accionar se funda sobre las rutinas o sobre una improvisación reglada.

En la gestión de la urgencia, la improvisación se regula por medio de esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor. La acción deliberada, en cambio, está fuertemente impregnada de saberes y de racionalidad. El desempeño de los enseñantes se basa tanto en la “razón pedagógica” como en el habitus. Es así como en la realización de la secuencia didáctica mejor planificada, una parte de la acción está bajo el control de esquemas de percepción, de pensamiento, de decisión que escapan a la anticipación y también a la conciencia clara.

En lo relativo a las discusiones sobre los espacios/lugares/territorios de formación de los docentes de educación superior Da Cunha y otros (2010), plantean que el espacio, siendo siempre potencial, implica la posibilidad de la existencia de programas de formación docente, pero no garantiza su efectividad. Este espacio está ligado a la misión institucional y a la representación que de ella hace la sociedad, incluyendo a los docentes y a los alumnos.

Los resultados de la investigación realizada en Brasil indican que, siendo la universidad un espacio indiscutible de formación de profesores de educación superior, no siempre se constituye como tal. En general se encuentran algunos lugares diluidos en experiencias tópicos y no siempre comprendidas en su significación institucional porque no son reconocidos y legitimados institucionalmente.

La experticia profesional, la especialidad en un campo de conocimientos, la experiencia en la profesión y en la docencia, y en especial los antecedentes en investigación materializados en publicaciones científicas, fueron tradicionalmente los requerimientos necesarios para acceder a la docencia universitaria.

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. Entre los motivos que lo han suscitado se mencionan:

- a) El ingreso al sistema universitario de estudiantes provenientes de diferentes grupos sociales y culturales de la población y en diferentes fases de la vida.
- b) La actual renovación curricular que está experimentando el nivel impone realizar profundos cambios en la docencia de grado.
- c) La necesidad de aumentar las condiciones de empleabilidad del egresado universitario en la cambiante sociedad del conocimiento.
- d) Los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza, la ampliación de su cobertura y la diversificación de la demanda en distintos niveles formativos (pregrado, postgrado y postítulos) (Villalobos Clavería y Melo Hermosilla, 2008).

Decisiones metodológicas

Tal como lo hemos explicitado, en este PGI, la Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyen en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de la enseñanza de las prácticas profesionales en la educación superior, proponemos investigar acerca de la formación del docente universitario.

En esta dirección esperamos alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender el lugar de las prácticas profesionales en los currícula universitarios y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su vinculación con la formación profesional.
- b) Analizar las prácticas y las experiencias de enseñanza de prácticas profesionales, identificando estrategias institucionales de intervención y acompañamiento de los procesos pedagógicos en pos de la formación de los docentes universitarios;
- c) Identificar el grado y el carácter de la incidencia de la formación de la docencia universitaria en la enseñanza de las prácticas profesionales y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios;
- d) Indagar acerca de aquellas materias en cuyos contenidos las prácticas profesionales son relevantes. Asimismo, describir lo que sucede en las llamadas “materias de servicio” dentro la organización departamental de las universidades.

Partimos de reconocer que preguntarnos por la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales y su incidencia en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios, demanda un enfoque metodológico que habilite el abordaje del entramado particular que se teje entre dispositivos institucionales de formación de la docencia universitaria, propuestas curriculares, prácticas de enseñanza y sujetos pedagógicos.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2000), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

En este caso, podemos decir que, como estrategia general, desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: la observación de clases, la entrevista y el análisis de documentos. Profundizaremos, a continuación, en estas decisiones metodológicas.

Optamos por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998) en tanto desde esta perspectiva se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, construidos a partir de un recorte

empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter *et al.*, 2007).

Concretamente, en nuestro trabajo investigativo nos proponemos abordar cinco casos: las carreras de Ingeniería Civil, Arquitectura y Profesorados en Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur e Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca.

Para seleccionar estos casos, utilizamos como criterio la trayectoria de las carreras. Elegimos Ingeniería Civil, por ser una carrera ya consolidada en el ámbito de la universidad que permite realizar un estudio comparativo del objeto que investigamos entre ambas universidades, UNS y UTN. Por otra parte, las carreras de Arquitectura y los Profesorados en Educación Inicial y de Educación Primaria son nuevas. En un caso, el plan de estudio se está implementando por primera vez y, en el otro, se va actualizando teniendo en cuenta los requerimientos de los planes de estudio de carreras universitarias.

De este modo, la conveniencia de los casos seleccionados está dada por las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que disponemos para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, la diversidad que representan en cuanto a las carreras, equipos de cátedra, estudiantes y contextos institucionales a los que pertenecen.

En esta ponencia, presentamos avances en el estudio de tres de los casos referidos. Se trata de Ingeniería Civil (UTN) y de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (ENS-UNS).

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En esta investigación los instrumentos de recolección de información que utilizamos son: entrevistas en profundidad a los coordinadores de carrera (en los casos en los que esta figura existe) o a los secretarios académicos y a los docentes a cargo de dos materias seleccionadas en cada carrera; *focus group* con estudiantes avanzados de cada una de las carreras mencionadas; análisis de documentos en lo atinente a planes de estudio, programas y planificaciones, apuntes de clase, trabajos prácticos, entre otros; y observación de clases teóricas y prácticas.

Respecto del análisis de los datos, entendemos que se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone en primera instancia su organización para luego analizar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera importante o significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos.

Finalmente, no podemos descuidar las demandas de validación y confiabilidad de los resultados. En una propuesta cualitativa es central la adecuada utilización del método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de:

- ❖ *vigilancia epistemológica*, que durante todo el proceso posibilita analizar la validez del desarrollo de la investigación desde la coherencia que debe existir entre los componentes de la metodología; se presenta el relato y la explicitación del camino recorrido, y se fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos.
- ❖ *triangulación*, que “impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigador, amplía el ámbito de los constructos desarrollados y ayuda a corregir los sesgos” (Sirvent, 1999: 55). De esta manera, se trata de reconocer la falibilidad de las construcciones individuales por la incidencia de los fenómenos sociales y las construcciones psicológicas. La triangulación puede ser entre fuentes, métodos, investigadores y entre niveles (macro-micro, histórico-situacional, todo-parte). La cuestión no es tanto la búsqueda de uniformidades sino el descubrimiento del sentido de la diversidad (Malet, 2013).
- ❖ *saturación teórica*, que permite evaluar cuáles son las categorías centrales que emergen del trabajo en la empiria, cuando ya no se puede agregar ninguna información adicional con respecto a las propiedades de esa categoría. En la toma de entrevistas, la reconocemos cuando ya no tiene sentido avanzar porque se sabe lo que se quiere saber y cada nueva entrevista no agrega nada a lo ya comprendido en cuanto al objeto, salvo las lógicas variaciones subjetivas.

Aportes desde el estudio de casos

Ingeniería Civil (UTN)

Ingeniería Civil en la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBB-UTN), se crea en el año 1995 a partir de Ingeniería en Construcciones que fue una de las carreras originarias de la universidad. En el 2003, en función de los procesos de

acreditación, se hizo la revisión y adecuación del plan de estudios a partir de los estándares que se plantearon para todas las carreras de Ingeniería Civil a nivel nacional. La implementación del nuevo diseño curricular se concretó en el año 2007.

Para el abordaje de este caso realizamos, inicialmente, una entrevista al director del Departamento de Ingeniería Civil de la Facultad (docente e investigador de la carrera). Como informante clave, le consultamos acerca de qué cátedras podíamos tomar como referentes de la carrera. En este sentido, entrevistamos a los docentes y observamos clases de dos asignaturas, una materia integradora de 2º año (Ingeniería Civil II) y otra de 4º año (Estructuras de hormigón). Asimismo, realizamos el análisis documental de la ordenanza de adecuación del diseño curricular de la carrera, el plan de estudios, programas y materiales didácticos de las asignaturas en cuestión.

Con el objetivo de indagar acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de esas prácticas, nos interesó, en primer lugar, analizar el documento que enmarca el desarrollo de la carrera. De esta manera, tomamos como base la ordenanza que regula la implementación del nuevo diseño curricular para Ingeniería Civil (FRBB-UTN). Entre los propósitos generales encontramos:

- ❖ Desarrollar la formación por sobre la información.
- ❖ Lograr una formación científico - técnica actualizada y adecuada a las necesidades de un medio que está en continua evolución y que se caracteriza por cambios rápidos.
- ❖ Centrar el aprendizaje en los alumnos, por su acción y capacitación frente a los problemas básicos de la profesión, con la ayuda de un tronco de materias integradoras.
- ❖ Evitar la disociación entre la formación del estudiante y el ejercicio profesional y la dicotomía teoría-práctica (...) (Ordenanza 1030/2003: 4).

A lo largo del trabajo de campo realizado pudimos reconocer estas expresiones una y otra vez, en las voces de los entrevistados y atravesando las prácticas de enseñanza en consonancia con el perfil de ingeniero civil que buscan formar y las actividades profesionales involucradas.

El Diseño Curricular prevé una duración de 5 años y un semestre para la carrera y se estructura según distintos grupos de asignaturas: comunes (básicas homogeneizadas y comunes de la especialidad), integradoras, y electivas. Las materias integradoras tienen por objetivo introducir al alumno en el ámbito de la ingeniería Civil, desde el comienzo de sus estudios.

Entendemos que, desde la dimensión curricular, aparece ya definido que aprender una profesión (en este caso la Ingeniería Civil) implica siempre un hacer, entendido éste como experiencia intransferible. En este sentido, la propuesta de formación recurre a dispositivos

curriculares que vinculan el contexto de formación y el de actuación desde el inicio y a lo largo de los planes de estudio. Esta concepción se traduce en la organización de las materias integradoras desde criterios de gradualidad y progresión; a la vez que se les adjudica un carácter articulador y vertebrador de las otras materias que constituyen la propuesta de formación.

Tanto desde el perfil del Ingeniero Civil como desde las incumbencias del título, se busca desarrollar la capacidad de enfrentar y resolver problemas con responsabilidad social y esto se fundamenta en la concepción de práctica que sostienen

como lugar de interacción principal entre el ingeniero que se forma y el campo de la ingeniería que estudiará y manipulará, superando su concepción como mera aplicación de teorías pre-hechas. Es decir, la práctica es concebible como el aprender a desempeñarse como ingeniero. Se trata de construir el conocimiento a partir de la realidad observada. Los problemas y los fenómenos asociados a la ingeniería no son solamente oportunidades de aplicación de conceptos teóricos, sino la fuente principal de conocimientos para la formación profesional (Ordenanza 1030/2003: 19).

Aprender a desempeñarse como ingeniero requiere, desde esta perspectiva y desde las distintas asignaturas que forman parte del diseño curricular, propuestas de enseñanza y de evaluación que contemplen espacios formativos y actividades auténticas tales como: formación experimental, resolución de problemas reales de ingeniería; estudio, análisis y ejecución de proyectos, y práctica profesional supervisada en situaciones reales.

El director de la carrera caracterizó al plantel docente definiéndolo en su mayoría como profesionales; muchos profesores y auxiliares son ingenieros civiles, pero también de otras disciplinas: arquitectos, ingenieros químicos, licenciados, entre otros. Destacó que:

Fundamentalmente, quien está a cargo de la materia domina su tema por experiencia, porque ha trabajado o trabaja afuera. En un principio, el objetivo de la UTN era que el profesor además de ser profesor, tuviera actividad profesional en el mundo real. Eso también aporta una mirada muy interesante a la hora de formar a los alumnos, tener la realidad adentro del aula (Entrevista al director de la carrera).

En las dos cátedras que tomamos como referentes de la carrera, los profesores son Ingenieros Civiles, fueron ayudantes en la misma materia durante varios años y se desempeñan profesionalmente fuera de la universidad. Ambos reconocen que esto les permite acercar en sus clases experiencias reales a sus estudiantes.

Este requerimiento de “trabajar afuera de la universidad”, a la hora de pensar la enseñanza de las prácticas profesionales, aporta un rasgo potente al perfil del docente. En sus programas ya dan cuenta de la preocupación por la enseñanza de cuestiones vinculadas con la práctica profesional. Asimismo, podemos reconocer en las actividades propuestas en las clases observadas, el énfasis en la enseñanza de cuestiones relativas a las prácticas profesionales, tales como: realizar un relevamiento del edificio existente y el plano correspondiente; investigar sobre normas, reglamentos, metodologías constructivas, materiales; plantear alternativas de solución al problema y seleccionar la más conveniente; diseñar el proyecto completo de la solución elegida resolviendo todo lo necesario para que sea posible su ejecución en obra.

En las clases observadas, construyen conocimientos en forma colectiva en el intercambio entre los estudiantes en comisiones, y entre estudiantes, auxiliares y docente.

Profesorados de Educación Inicial y Primaria (ENS-UNS)

Los Profesorados de Educación Inicial y Primaria funcionan en la Escuela Normal Superior, dependiente de la UNS, desde el año 1968. A partir del 2013, ambas carreras se reconocen como universitarias e inician el proceso, aún en curso, de adecuación a las pautas universitarias revisando la carga horaria de las materias y los mecanismos de designación de los profesores, entre otros aspectos, y realizando el pasaje de horas cátedra a cargos universitarios. Actualmente, está concluyendo el proceso de revisión del plan de estudios cuya resolución data del año 2009 y que fue modificado en un texto ordenado del año 2014 atendiendo a los cambios mencionados.

Iniciamos el estudio de los casos a través de una entrevista en profundidad al vicedirector de la Escuela Normal Superior (que además es docente e investigador de las carreras), con la intención de recabar datos acerca de las cátedras que podíamos tomar como referentes para la investigación. A partir de allí, entrevistamos a los docentes y observamos clases de dos asignaturas por cada profesorado. Asimismo, realizamos el análisis documental de programas y materiales didácticos de las asignaturas seleccionadas.

Por otra parte, avanzamos en la indagación sobre la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización, a través del análisis del Plan de Estudios vigente. Allí se plantea como finalidad “la formación de egresados con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a

desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, —si bien específico—, de ‘dar clase’” (2009: 5).

El plan prevé una duración de 4 años para las carreras y se estructura alrededor de 3 campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional, constituyéndose este último en eje vertebrador e integrador en el diseño curricular al vincular los aportes de los otros dos campos “al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales” (Texto ordenado plan de estudios Profesorado de Educación Inicial, 2014: 3).

Al igual que en el caso de Ingeniería, la propuesta de formación de los profesores en educación inicial y primaria recurre a dispositivos curriculares graduales y progresivos de vinculación entre los contextos de formación y los de actuación desde el primer año de cursada y a lo largo de la carrera.

En la entrevista, el vicedirector hizo referencia a la importancia de la existencia de espacios de práctica profesional que se van complejizando de manera progresiva desde el primer año en ambos profesorados: “Nadie va el primer día a dar una clase en el jardín o en la escuela primaria, pero sí va conociendo experiencias educativas más amplias que le van permitiendo meterse de a poco en la lógica, en las tradiciones, en la cultura institucional propia de un jardín de infantes o de una escuela primaria...”.

Por otra parte, respecto del perfil profesional del egresado, mencionó que se busca que éste

asuma con responsabilidad la docencia, que entienda de qué se trata la docencia, el compromiso que tiene frente a los estudiantes, que tenga una mirada ética, política, que está formando ciudadanos desde lo más incipiente, que está trabajando con sujetos de derecho, que tiene que generar experiencias lo más democráticas posibles en la enseñanza, abrir el juego a los chicos a la discusión, a la participación (...) Y posicionarse en todo esto con una mirada crítica. (...) esto de poder problematizar la realidad, desnaturalizarla...

Profesorado de Educación Inicial

En el caso del Profesorado en Educación Inicial, tomamos como referentes dos cátedras que corresponden al campo de la formación específica, una de 1º año (Ciencias Naturales EI) y otra de 4º (Ateneo: Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura EI). Hicimos entrevistas a las profesoras y observamos clases. Las profesoras son especialistas en Ciencias

Naturales y en Letras, respectivamente, y han realizado otros recorridos formativos y personales que reconocieron como fundamentales para “mejorar sus propuestas de enseñanza”, ya que no poseen formación específica en el nivel inicial:

...mi formación de base es que yo soy Bióloga. Y ahí, cuando me recibí, hice la beca del CONICET, hice el doctorado (...) Después (...) hice el Tramo de Formación Pedagógica (...) la verdad es que para mí es un mundo nuevo los profesorados, así que me estoy metiendo, jornada que hay, jornada que hago (...) Y después hago, no sé, hago un taller literario, me encanta escribir (...) no tiene nada que ver con la carrera en sí misma pero me ayuda a producir textos con las chicas (...) Estoy haciendo una especialización en Ciencias Naturales (...) Y empecé este año una Diplomatura en Cosntructivismo y Educación de la FLACSO, que la verdad que no tiene nada de Naturales, es bien Social, y así que me abre un montón la cabeza para laburar este tema de las didácticas, ¿no?, y de la formación de futuros docentes (Caso B - Entrevista profesora 1).

En este relato aparece también la preocupación por la enseñanza de cuestiones vinculadas con la práctica profesional, aspecto recuperado en otros testimonios:

Me interesa por sobre todas las cosas que las alumnas tengan presente la práctica, que lo que yo les dé esté en clara relación con lo que van a dar (...) que estén ajustadas a la realidad en la que van a tener que trabajar. Me interesa que vean habilidades que en este caso son lectura en voz alta y narración. O al menos que se les abra el panorama para ver cómo son. (...) Pienso que son fundamentales para el trabajo que ellas tienen que hacer (Caso B - Entrevista profesora 2).

A su vez, durante la observación de clases, reconocimos en las actividades propuestas el énfasis en las prácticas profesionales: diseñar propuestas de enseñanza de un área específica del diseño curricular del nivel inicial atendiendo a las necesidades del contexto; trabajar en grupo; analizar las propias prácticas a partir de diversos modos de registrarlas, entre otras cosas.

Profesorado de Educación Primaria (ENS-UNS)

En base a los decires del referente consultado, tomamos como objeto de estudio dos cátedras que corresponden al campo de la formación específica, una de 2º año y otra de 3º. Hicimos

entrevistas a las profesoras a cargo y a sus ayudantes de docencia, y observamos algunas clases.

En ambos casos las docentes son Profesoras. Una de ellas es Profesora de Matemática y Cosmografía, Licenciada en Educación con orientación en enseñanza de las matemáticas y Magister en Educación.

La otra docente es Profesora de Geografía con estudios de posgrado que le han permitido especializarse en la didáctica específica de las Ciencias Sociales. Además, es Profesora de Nivel Primario y ejerció esa profesión mientras estudiaba Geografía. Actualmente se encuentra cursando seminarios de dos Maestrías (una en relación con las Ciencias Sociales y otra en Práctica Docente).

Además del camino realizado y que siguen transitando en su propia formación, las docentes señalan experiencias que han influido en la forma en la que piensan las prácticas profesionales:

Después otro aspecto que a mí me formó también... es el participar en órganos de gestión, fui como alumna participé del consejo superior... Eso te abre la cabeza, (...) Eso dígame que me formó tangencialmente, entonces, de alguna manera, me ayuda incluso hoy; porque uno cuando a veces las incita a las chicas, y es tan difícil que logren formar el centro de estudiantes. Uno sabe que fue la mejor manera posible en una época mucho más compleja que hoy, en lo que era, bueno... no eran temas fáciles (Caso C - Profesora 2).

En cuanto a la propuesta curricular, recuperamos tanto de las entrevistas como de la observación de clases que se trabaja con actividades diversas por parte de los estudiantes: estudio de casos, ejemplificaciones, resolución de problemas, demostraciones, exposiciones dialogadas, dinámica de grupos, elaboración de materiales didácticos con sentido pedagógico. Las Profesoras hacen hincapié en la necesidad de trabajar sobre los saberes previos de los estudiantes generando distintas experiencias que inviten a revisar estructuras naturalizadas como también resaltan la importancia del conocimiento epistemológico de las disciplinas que enseñan y la articulación con saberes que se adquieren en otros espacios como práctica docente y las otras didácticas:

Generalmente intento desde las orientaciones curriculares primero enmarcar en las orientaciones didácticas de Nación y Provincia, también hacerles conocer otras corrientes de la didáctica de las matemáticas que no figuran en los diseños curriculares actuales, que también son muy prestigiosas y se pueden tomar algunas categorías de análisis y una vez armado este marco teórico encontrar cómo desde el objeto de estudio matemático empezar

a pensar en el objeto de enseñanza y también de la puesta en acto de la enseñanza y allí empiezan a formar parte los elementos que puedan tener de otras materias (Caso C - Profesora 1).

Resultados parciales, conclusiones provisorias

Tanto a nivel documental como de las prácticas está siempre presente, en definitiva, la preocupación por la articulación entre teoría y práctica.

Esta preocupación constituye un asunto central tanto en la formación de los docentes universitarios como en la enseñanza de la práctica profesional. A lo largo de la historia la cuestión ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja (en este sentido la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente, que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de esferas que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlas en relación. Efectivamente, se trata de dos realidades independientes, pero su tratamiento exige encontrar modos de ponerlas en relación.

A partir de lo trabajado en otros proyectos de investigación, consideramos que la modalidad que predomina en las clases universitarias se sustenta en un enfoque positivista que otorga un mayor estatus epistemológico a la teoría. En este sentido, tiene lugar un proceso lineal en el que el profesor enseña teoría a los alumnos desde una transmisión que desconoce su saber, los estudiantes la aprenden y la aplican, la “bajan” a la práctica. De esta manera, la práctica supone la ejercitación repetitiva de aplicación de la teoría enseñada.

En los casos abordados, se proponen unos modos particulares de poner en relación teoría y práctica. En el caso de Ingeniería Civil (UTN), percibimos desde la dimensión curricular una apuesta a las materias integradoras en tanto espacios que posibilitan: la articulación de conocimientos durante la formación, la recuperación e interpelación de la práctica profesional y la significación para los estudiantes. Desde la dimensión pedagógico-didáctica, reconocemos el énfasis puesto en la contextualización de los contenidos a enseñar, la búsqueda de estrategias para promover una enseñanza situada, cercana a las problemáticas propias de la profesión.

En los casos de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria (UNS), identificamos una apuesta curricular que propone concebir la práctica profesional como eje vertebrador y articulador de la formación, al incorporar espacios de práctica de carácter anual en los 4 años de la carrera. Por otra parte, en las asignaturas que tomamos como referentes (que no

corresponden al campo de la práctica profesional) percibimos una intencionalidad marcada de desarrollar habilidades profesionales en las estudiantes, más allá de la enseñanza de los contenidos conceptuales específicos de estas materias. Observamos la implementación de diversidad de estrategias de enseñanza atendiendo a la forma de esas estrategias como parte de los contenidos a enseñar.

Durante esta primera etapa del trabajo de campo realizado comenzamos a reconocer prácticas de enseñanza en consonancia con el perfil de profesor que buscan formar y las actividades profesionales involucradas para ambos niveles educativos.

En los tres casos analizados reconocemos características de lo que Chaiklin y Lave (2001) señalan como enfoque basado en el aprendizaje situado y en contexto, tales como, que el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo; y que la adquisición de conocimiento va más allá de la simple “absorción”, ya que supone la comprensión y esta es un proceso siempre parcial y de final abierto.

Así, las experiencias de enseñanza se orientan a producir la intersección, interjuego o entramado entre conocimiento formal, abstracto y generalizable y lo concreto e inmediato; así como también la utilidad del conocimiento en una situación determinada a la que se enfrentan los estudiantes en formación. De alguna manera, el planteo reconoce que “lo que se estudia se tiene que poder actuar”.

Como señala Contreras, “probablemente nos estemos topando aquí con un problema en sí mismo irresoluble y por tanto siempre recurrente: al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo” (1987:204). Los casos analizados en esta oportunidad constituyen —desde nuestro punto de vista— una tentativa interesante para avanzar en la producción de conocimiento acerca de los procesos de enseñanza de la práctica profesional en relación con la formación de los docentes universitarios.

Bibliografía

- Blaxter, L.; Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Contreras, J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

- Da Cunha, M. I. (s/f), “La profesión y su incidencia en el curriculum universitario”, en: Lucarelli, E., *La Didáctica de Nivel Superior*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Davini, M. C. (1990), *La formación docente en cuestión*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Malet, A.; Repetto, A. y Sánchez, D. (2009), “Enseñanza universitaria y formación profesional: pensamiento ‘ingenieril’, flexibilidad y polivalencia”, en: *VI Encuentro y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*, Córdoba.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Perrenoud, P. (1995), *El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*, Ginebra, Faculté de psychologie et de sciences de l’education.
- Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.
- Stenhouse, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tardif, M. (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y. (2008), “La formación del profesor universitario: aportes para su discusión”, en: *Revista Universidades UDAL*, n.º 39, pp. 3-20.
- Zeichner, K. y Gore, J. M. (1990), “Teacher Socialization”, en: Houston, W. R. (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 329-348.

**Roles argumentativos y elecciones lingüísticas:
aportes desde la gramática discursiva para el análisis de
posicionamientos enunciativos en una polémica**

Alejandra Gabriela Palma¹

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación que aborda las funciones discursivas de las polémicas públicas en las sociedades mediatizadas contemporáneas (Palma, 2017). Caracterizamos a la polémica discursiva como una *modalidad argumentativa* (Amossy, 2014), en la que una oposición entre dos discursos da lugar a una *polarización* entre posicionamientos enunciativos. Se distinguen así tres *actantes* o roles argumentativos (Plantin, 2003): *Proponente*, identificado con el discurso de proposición, y sobre quien pesa la carga de la prueba; *Oponente*, vinculado al discurso de oposición; y *Tercero*, a quien corresponde el discurso de duda, que opera como mediador entre los otros dos discursos.

En este marco, nuestro interés reside en analizar, en la construcción discursiva de la polémica por las retenciones a la exportación de granos en la Argentina (marzo-julio, 2008) como acontecimiento mediático (Verón, 1993), las maneras a través de las cuales el discurso de los periodistas representa o refuerza este proceso de polarización, adoptando distintos *roles argumentativos*. El corpus de análisis está compuesto por entrevistas políticas y artículos de opinión publicados en los diarios *La Nación*, *Página 12* y *Clarín* durante la polémica.

¹ Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur / CONICET, correo electrónico: beilapalma@gmail.com.

En este punto, resulta imprescindible definir estrategias de abordaje que posibiliten determinar en qué instancias se privilegia el rol de *Tercero*, es decir, se adopta una posición no implicada directamente en el debate, y en cuáles se puede establecer que el periodista se posiciona como *Polemizador*, identificándose ya sea con el rol de *Proponente* u *Oponente*. Nos proponemos entonces precisar categorías de análisis que permitan dar cuenta de la relación entre algunas elecciones léxico-gramaticales de los periodistas y la construcción de roles argumentativos en la polémica. En principio, pondremos el foco sobre aquellas marcas lingüísticas que permiten identificar al hablante como responsable de sus dichos, y, por lo tanto, operan como indicadores de una toma de posición definida.

En este marco, la gramática discursiva propuesta por Fuentes Rodríguez (2013) resulta particularmente atractiva, en tanto ofrece una perspectiva de análisis global de los productos comunicativos desde una perspectiva pragmática, integrando las categorías gramaticales de la micro y macro sintaxis (Blanche-Benveniste, 2002) con cuatro planos pragmáticos: *modalidad* y *enunciación*, centrados en el la inscripción del productor del discurso en sus enunciados; y *argumentación* y *organización de la información*, referidos a la adecuación del producto lingüístico a sus destinatarios. En particular, exploraremos la productividad analítica de la categoría de *operador modal*, como uno de los posibles modos de acceso a la construcción discursiva de los roles argumentativos de *Tercero* y *Polemizador*.

En virtud de lo expuesto, la ponencia se ha organizado en tres partes. En primer lugar, exponemos los fundamentos teóricos del proyecto, centrándonos en las nociones de *polémica discursiva*, *interacción polémica* y *roles argumentativos* (2). Luego, nos centramos en la propuesta de la gramática discursiva (Fuentes Rodríguez, 2013), considerándola como marco metodológico posible para abordar el análisis de marcas lingüísticas concretas de esos roles argumentativos en una polémica dada a través de (3). El apartado 4 está dedicado a un breve análisis ilustrativo del funcionamiento de algunos operadores de modalidad en artículos de opinión. Finalmente, presentamos algunas reflexiones a modo de cierre.

2. La polémica y los roles argumentativos

Como hemos señalado, nuestra investigación se basa en una perspectiva que aborda las funciones discursivas de las polémicas públicas en las sociedades mediatizadas contemporáneas (Amossy, 2014; Maingueneau, 2010). Así, mientras las *polémicas* se definen como desacuerdos públicos y prolongados sobre temas que movilizan a gran parte de la opinión

pública, la *polémica discursiva* se caracteriza principalmente por la construcción de discursos contrapuestos. Seguimos en este punto a Maingueneau (1984, 2010) y Amossy (2014), para quienes esta contraposición de discursos es concebida en función de una mutua determinación, en la que están implicados diversos niveles de la discursividad: incompatibilidad de universos semánticos, modalidades argumentativo-retóricas, posicionamientos enunciativos polarizados, etc.

Amossy (2014) subraya el carácter retórico de la polémica, concibiéndola como una *modalidad argumentativa* con anclaje sobre lo conflictivo, definida por tres rasgos: (1) dicotomización, (2) polarización y (3) descalificación del adversario. En cuanto a la *dicotomización*, la polémica se concibe como un modo de gestión de lo conflictual, donde dos opciones antitéticas se excluyen la una a la otra, mientras que la *polarización* refiere a la división social que concierne a las polémicas públicas, donde deben distinguirse las oposiciones entre discursos (*actantes*) de las oposiciones entre las personas que sostienen esos discursos (*actores*) (Plantin, 2003).

Para Amossy (2014), el proceso de *polarización* provoca un movimiento de reagrupamiento por identificación, a la vez que actúa también para consolidar la identidad de un grupo presentando peyorativamente a los otros. Es por ello que se vincula a las maniobras retóricas de *desacreditación del adversario*. Siguiendo a Maingueneau (2010), hemos distinguido dos niveles de análisis para el abordaje discursivo de las polémicas públicas: 1) un nivel *semántico-interdiscursivo*, vinculado al funcionamiento dialógico de la polémica, en cuanto a la mutua determinación de dos discursos enfrentados —marcado por elementos dóxicos subyacentes que a la vez fundan y habilitan la polémica—; y 2) un nivel *enunciativo-pragmático*, ligado al doble movimiento enunciativo de deslegitimación del adversario y legitimación de la propia posición que caracteriza a la enunciación polémica (Angenot, 1982; Plantin, 2003). En el plano del interdiscurso, la *dicotomización* puede entenderse también en términos de lucha por la hegemonía discursiva, mientras que el proceso de *polarización* de grupos sociales enfrentados puede relacionarse, en su manifestación discursiva, con el *nivel enunciativo-pragmático*.

En este segundo nivel, en el que nos centraremos a los efectos de este trabajo, la propuesta de Plantin (2012) resulta particularmente operativa para estudiar la construcción de posicionamientos discursivos. Para Plantin la polémica constituye una actividad argumentativa plena y radical, que moviliza públicamente dos discursos contrapuestos en torno a la misma *Cuestión* (de relevancia pública), donde la importancia del rol del *Tercero* como mediador entre esos discursos resulta crucial.

En este marco, la diferencia de discursos es problematizada en una *Cuestión*, y se distinguen tres actantes o roles argumentativos —asumidos por actores concretos— que se corresponden

con tres modalidades discursivas específicas: *Proponente*, identificado con el discurso de proposición y sobre quien pesa la carga de la prueba, *Oponente*, vinculado al discurso de oposición y contraargumentación, y *Tercero*, a quien corresponde el discurso de duda, que asegura la estabilidad de la cuestión argumentativa y opera como mediador entre los otros dos discursos.

La distinción entre actores y actantes de la argumentación permite conceptualizar las oposiciones entre *discursos* de las oposiciones entre *personas*, lo que resulta fundamental para la polémica. Es decir, se distingue entre los actantes y los actores de la comunicación argumentativa, que son los individuos comprometidos en la comunicación. Así, los actores de la argumentación son los individuos concretos que sostienen esos discursos y que encarnan determinados roles.

Siguiendo a Plantin (2012), hablaremos de modelo dialogal de la argumentación para cubrir a la vez lo dialogal propiamente dicho, lo polifónico y lo intertextual, a fin de poner el acento sobre un aspecto fundamental de la argumentación: el de articular dos discursos contradictorios.

3. Las huellas lingüísticas de los roles argumentativos

Como hemos adelantado, en esta oportunidad nos interesa explorar las marcas lingüísticas concretas que, en una interacción polémica dada, dan cuenta de estos posicionamientos argumentativos. Esto implica precisar categorías de abordaje que sean válidas para un corpus heterogéneo, que refleje la complejidad propia de una (macro)interacción polémica. En nuestro caso, dado que se trata de instancias escritas (notas de opinión) y orales (entrevistas televisivas) en las que los periodistas construyen su posicionamiento en el marco de la polémica en torno a las retenciones móviles en la Argentina (marzo-julio 2008), el diseño metodológico debe ser lo suficientemente amplio como para abarcar ambos tipos de registros (escrito u oral), sin perder de vista las especificidades del discurso polémico.

Una primera decisión metodológica es centrarse en las marcas lingüísticas que permiten identificar al hablante como responsable de sus dichos, es decir, operan como indicadores de una toma de posición definida. La ausencia de estas marcas podría interpretarse, *prima facie*, como un indicio de la construcción del rol de *Tercero* en la polémica, mientras que la presencia de estas será leída como señal de un posicionamiento de *Proponente* u *Oponente*, es decir, de *Polemizador* que toma partido y se identifica con una de las dos posiciones en juego.

De cualquier manera, resulta claro que el abordaje metodológico adoptado debe integrar alguna propuesta de articulación entre los elementos lingüísticos o incluso gramaticales y los tipos textuales y las modalidades discursivas implicados. En este sentido es que nos parece acertado apelar a la gramática discursiva propuesta por Fuentes Rodríguez (2013), que ofrece una perspectiva de análisis global de los productos comunicativos desde una perspectiva pragmática.

En primer lugar, este enfoque se sustenta en la división planteada por Van Dijk (1978) entre micro, macro y superestructura, aunque vistas en constante interacción. Así, la primera tarea para la gramática discursiva es superar el estrecho límite de la oración, marco tradicional del análisis lingüístico, para tener en cuenta, por un lado, las formas de organización textuales, y, por otro, las convenciones genéricas (superestructura).

Ambas direcciones de ampliación del enfoque, textual y genérico, tienen implicancias en su aplicación al análisis de una polémica. En primer lugar, se trata de textos, orales u escritos, organizados desde la perspectiva de un hablante y en vistas a convencer o refutar, según el tipo de destinatario. En segundo lugar, la heterogeneidad de estos productos textuales puede ser organizada según tipos de textos, o géneros discursivos.

En segundo lugar, Fuentes Rodríguez (2013) insiste también en la necesidad de revisar las unidades de análisis, a la luz de la distinción de *planos de actuación*, que surgen de la consideración de la inscripción de hablante y oyente en el discurso. Así, los planos *enunciativo* y *modal* se refieren al ámbito de influencia del hablante o productor del discurso, mientras que los planos *informativo* y *argumentativo* se refieren a la influencia del oyente o destinatario en la organización del discurso. Para este enfoque, las unidades y los planos actúan de forma modular e interactiva, dibujando una realidad multidimensional.

De esta manera, se vuelve necesario replantear el análisis de categorías tradicionales de la oración, considerándolas en relación con los planos de organización del discurso. Unidades como morfema, palabra, sintagma u oración son formas abstractas que los hablantes utilizan como “materia prima” para los intercambios comunicativos. La perspectiva de la gramática discursiva, centrada en el análisis desde el uso, exige tener en consideración todas las unidades desde la realización y llegar hasta la máxima unidad comunicativa, el texto, dando cabida a unidades superiores. En palabras de Fuentes Rodríguez:

Existe el fonema como unidad metodológica, como forma, aunque nadie habla con fonemas, sino con las realizaciones contextualizadas de los mismos. Usamos estructuras oracionales [...] pero no hablamos con oraciones sino con enunciados, que suponen la realización de estas (o de combinaciones de oraciones o estructuras menores como la

palabra). La diferencia es, pues, metodológica, algo para nosotros fundamental, para evitar errores y mezclas indeseables. Ambas organizaciones de unidades pertenecen a la gramática (Fuentes Rodríguez, 2013: 19).

Así, el esquema general propuesto resulta paradigmático para cualquier tipo de texto, y adaptable a las distintas modalidades y tipos discursivos. Esto es así fundamentalmente porque integra los diferentes niveles, la macroestructura y la superestructura. Esta propuesta permite articular los distintos niveles de organización del discurso, micro, macro y superestructural, dado que concibe a estos niveles como fuertemente imbricados en una relación recursiva. Se hablará así de una “sintaxis del discurso”, que operará con estas unidades mayores (textuales y genéricas), en las que se integran las de la microestructura (oraciones, sintagmas, palabras, etc.). En otras palabras, estos dos sistemas son compatibles ya que en la microsintaxis están los componentes abstractos con los que crear unidades comunicativas (las de la macrosintaxis).

Otra de las decisiones metodológicas de peso en este enfoque es considerar a la pragmática no como un nivel más, “superior” o “agregado” al gramatical o lingüístico sino como un enfoque integral. Esto implica que en toda instancia comunicativa están operando los cuatro planos de organización del discurso: modal, enunciativo, informativo y argumentativo. Como hemos adelantado, el plano modal se refiere a la inscripción de la subjetividad del hablante, y el enunciativo se vincula con las referencias que este realiza sobre el propio acto de enunciación; mientras que los dos planos restantes surgen de la referencia al receptor en la actividad comunicativa en la estructuración de la información, en el caso del plano informativo, marcando su relevancia o focalizando segmentos, y en el caso del plano argumentativo, en relación con estrategias de persuasión o refutación.

En lo que respecta a una toma de posición en un intercambio polémico concreto, tanto los elementos vinculados con el plano modal como con el plano enunciativo pueden ser indicios de la construcción de un rol argumentativo, ya sea de *Polemizador* o de *Tercero*, dado que éste puede también juzgar y/o evaluar los hechos desde una mirada no plenamente comprometida con las posiciones en juego. Por otra parte, la organización misma del discurso, en especial en lo que tiene que ver con intentar convencer o refutar a los destinatarios, también se vuelve significativo, en relación esta vez con la construcción del rol de *Polemizador*.

Finalmente, debemos señalar que separar niveles y planos lleva consigo a su vez una reorganización de las categorías y proponer la existencia de otras que sirven para el funcionamiento en la macroestructura. En este punto, se redefine la categoría de *marcador*

discursivo (Martin Zorraquino y Portoles, 1999) para abarcar no solamente funciones consideradas “periféricas” o “extraclausulares”, sino también elementos que pueden estar cumpliendo al mismo tiempo un rol en la estructura sintáctica y en el funcionamiento discursivo más amplio. Así, Fuentes Rodríguez (2013) postula la existencia de unidades específicas propias de cada plano de organización del discurso, por ejemplo, *operadores de fuerza argumentativa*, que pueden provenir categorías morfosintácticas como el adverbio (*simplemente, solo*), o construcciones nominales u oracionales (*como no podía ser de otra manera*).

4. Operadores argumentativos y modales como marcadores lingüísticos de posicionamientos argumentativos

En esta sección, presentaremos mediante ejemplos ilustrativos cómo la propuesta metodológica de la gramática discursiva puede ponerse al servicio del análisis de la construcción de posicionamientos argumentativos en una polémica concreta. Nos enfocaremos en la construcción de los roles argumentativos de periodistas ante la polémica por las retenciones móviles en la Argentina (marzo-julio 2008).

El corpus de análisis está constituido por entrevistas televisivas y notas editoriales producidas entre marzo y julio de 2008 en relación explícita con la polémica estudiada, y se organiza en dos núcleos. El primero incluye las entrevistas realizadas en programas televisivos de debate político a distintos actores tomados por los medios como representantes del sector agropecuario, y como portavoces de la posición del Gobierno Nacional, respectivamente. El segundo núcleo incluye notas editoriales publicadas por periódicos de tirada nacional, *La Nación*, *Página 12* y *Clarín*, cuya alta presencia mediática los configura como actores de importancia en la construcción de la polémica (Cremonte, 2010).

A los efectos de esta ponencia, nos limitaremos a los textos de opinión, y nos enfocaremos en los *operadores de modalidad*, tomados como indicios de la construcción de distintos roles argumentativos. Para ello, ofrecemos, de modo meramente ilustrativo, algunos ejemplos, en los que se destacado con las cursivas los elementos lingüísticos bajo análisis:

A escasos dos años del Bicentenario de nuestro nacimiento a la vida independiente, sería bueno recordar que sin un genuino sentimiento de unión nacional y sin un espíritu de diálogo y búsqueda de consensos no hay pueblo que pueda reconocerse como Nación.

Resulta *triste* que, con ocasión de la celebración de nuestro día patrio, la atención de los argentinos sea acaparada por la a estas alturas *interminable* pugna entre el Gobierno y el campo. Sin embargo, todo conflicto deja lecciones, del mismo modo que toda crisis encierra oportunidades. (“La patria ante un nuevo desafío”, *La Nación*, 25 de mayo de 2008)

No habrá acuerdo con el campo, por más rápido o perezoso que sea, que le vaya a *permitir* al Gobierno *reponerse* de la hemorragia política que le ha provocado el conflicto. Aquel acuerdo es *imprescindible* para que Cristina Fernández *pueda ovillar* la madeja en la cual está enredada y *afrentar* la pila de problemas que tiene la Argentina. (Eduardo van der Kooy, “El Gobierno y la crisis de confianza”, *Clarín*, 25 de mayo de 2008)

En Rosario y en Salta hubo invocaciones a la Patria, pero desde hoy unos y otros *deberán volver al diálogo*, lejos de las retóricas de barricada y la tentación del micrófono. Cada uno con sus *responsabilidades*. El Gobierno, la de construir consensos, y el campo, la de asumirse como un sector influyente de la economía que *debe articular* sus reclamos con las realidades diversas del país (Osvaldo Pepe, “Rosario, Salta y después”, *Clarín*, 26 de mayo de 2008):

Lo que nos interesa analizar en estos ejemplos es la manifestación de la modalidad deóntica, que entendemos apunta en estos casos a la construcción de una posición de *Tercero*, que juzga los hechos desde una supuesta distancia imparcial.

En primer lugar, puede apreciarse cómo la evaluación de los hechos se realiza desde el punto de vista de lo deseable/indeseable, mediante adjetivos, que funcionan como operadores de modalidad deóntica. Esto se aprecia particularmente en el primer fragmento: “Resulta *triste* que, con ocasión de la celebración de nuestro día patrio, la atención de los argentinos sea acaparada por la a estas alturas *interminable* pugna entre el Gobierno y el campo”. Aquí, los adjetivos *triste* e *interminable* califican a la situación de división social que representa el conflicto por las retenciones, y a la polémica en sí. De esta manera, se caracteriza el enfrentamiento como inútil, ubicándose en los márgenes del debate.

En segundo ejemplo, el adjetivo *imprescindible*, también con carga de modalidad deóntica, parece operar en la misma dirección: “Aquel acuerdo es *imprescindible* para que Cristina Fernández pueda ovillar la madeja en la cual está enredada”. Sin embargo, mientras que en el primer caso parece incluirse a ambos “bandos” en pugna, aquí el foco está puesto sobre el accionar de la presidenta Cristina Fernández. Se construye un rol argumentativo de *Tercero* ligado a la evaluación de los hechos de gobierno con una perspectiva que va más allá del conflicto, e incluso parece aventurar lo que puede suceder en el futuro.

Este rol de pronosticación se construye también, desde lo lingüístico, mediante la reiteración de la perífrasis verbal de modalidad deóntica *poder + infinitivo*. Es decir, gramaticalmente es aquí el núcleo del predicado el que conlleva ese matiz moral que hace a la evaluación de los hechos: “para que Cristina Fernández *pueda ovillar* la madeja en la cual está enredada y *afrentar* la pila de problemas que tiene la Argentina”. En este caso, el componente deóntico no pasa por la obligación sino por la habilitación. Esto se ve reforzado por la presencia del verbo *permitir*, también con un fuerte componente deóntico: “No habrá acuerdo con el campo, por más rápido o perezoso que sea, que le vaya a *permitir* al Gobierno reponerse”. Se presenta así una imagen de la Primera Mandataria como limitada en sus acciones, sobrepasada por las circunstancias.

Finalmente, en el tercer fragmento notamos nuevamente el rol de las perífrasis verbales, en este caso *deber + infinitivo*, con un fuerte componente de obligación: “En Rosario y en Salta hubo invocaciones a la Patria, pero desde hoy unos y otros *deberán volver al diálogo*”, “*debe articular* sus reclamos con las realidades diversas del país”. La voz autoral se posiciona así como portador de una moralidad nacionalista, que defiende la idea de unidad por sobre todas las cosas. Esto se complementa con la utilización del sustantivo *responsabilidad*, que en este marco está funcionando como otro operador de modalidad deóntica.

5. Reflexiones finales

En este breve recorrido hemos presentado la posibilidad de articular, en pos de un análisis discursivo de roles argumentativos, elementos de la gramática discursiva, concebida desde la integración de los niveles micro, macro y superestructurales, así como la intersección de distintos planos de organización del discurso. A la vez, presentamos una breve posibilidad de aplicación de la categoría analítica de *operador de modalidad*, mostrando cómo permite ampliar el foco de análisis hacia elementos de distintos niveles lingüísticos.

Advertimos, en suma, que el análisis se debe realizar de manera contextualizada (como hemos intentado hacerlo en la breve exposición de la sección 4), y debe completarse teniendo en cuenta otros elementos, lingüísticos y discursivos, para poder determinar qué tipo de rol argumentativo se privilegia en cada momento.

Bibliografía

- Angenot, M. (1982), *La parole pamphlétaire: contribution à la typologie des discours modernes*, Paris, Payot.
- Amossy, R. (2014), *Apologie de la polémique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Blanche-Benveniste, C. (2002), “Macro-syntaxe et micro-syntaxe: les dispositifs de la rection verbale”, en: Andersen, H. L. y Nolke, H. (eds.), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*, Bern, Peter Lang, pp. 95-118.
- Cremonte, J. P. (2010), “Cada cual atiende su juego. La construcción del conflicto entre el Gobierno Nacional y las entidades agropecuarias en *Clarín, La Nación y Página/12*”, en: Aronskind, R. y Vommaro, G. (eds.), *Campos de batalla. Las rutas, los medios y las plazas en el nuevo conflicto agrario*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 227-266.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013), “La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis”, en: *Cuadernos AIspl. Estudios de Lenguas y Literaturas hispanas*, vol. 2, pp. 15-36.
- Maingueneau, D. (1984), *Genèses du discours*, Bruxelles-Liège, Mardaga.
- Maingueneau, D. (2010), *Doze conceitos em análise do discurso*, São Paulo, Parábola.
- Palma, A. G. (2017), “El funcionamiento discursivo de una polémica pública política: puntos nodales y posiciones enunciativas en la polémica por las retenciones móviles en Argentina (marzo-julio 2008)”, Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Sur, Disponible en: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3472>.
- Plantin, C. (2003), “Des polémistes aux polémiqueurs”, en: Declercq, G.; Murat, M., y Dangel, J. (eds.), *La parole polémique*, Paris, Champion, pp. 377- 408.
- Plantin, C. (2012), *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*, Buenos Aires, Biblios.
- Van Dijk, T. (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Verón, E. (1993), *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Madrid, Gedisa.
- Martin Zorraquino, M. A. y Portoles, J. (1999), “Los marcadores del discurso”, en: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, pp. 4051-213.

Site specific.

Utilización como herramienta teórica en la historia regional

Diana I. Ribas¹

Site specific es un concepto histórico-artístico que permite identificar aquellas manifestaciones en las que el lugar es una variable constitutiva insustituible. La principal referente académica de este tema, Miwon Kwon, ha establecido su surgimiento con un fundamento perceptivo en el contexto del *Minimal Art* durante la década del sesenta del siglo XX, una segunda instancia aplicada conceptualmente en los setenta y, por último, en los noventa, se desplazaría el anclaje territorial al discursivo.

Si bien esta denominación es aplicada habitualmente a obras exhibidas en los últimos cincuenta años y es frecuente como estrategia de producción en el arte contemporáneo, se considera aquí que puede ser utilizada para el arte público previo.

En efecto, se advierte que en el marco del centenario de la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina (1928), las parcelas de la plaza Rivadavia elegidas por las colectividades británica e israelita para instalar la fuente de los ingleses y el monumento al barón Hirsch, fueron privilegiadas en relación con las actividades económicas de ambos grupos. En este sentido, al operar como marcas privadas en el espacio público más importante, dieron visibilidad a estos sectores minoritarios con cuantioso poder económico, además de evidenciar su capacidad de presión y dominación en relación con el gobierno municipal. A esto último contribuyeron la inestabilidad que atravesaba la Unión Cívica Radical a cargo del ejecutivo y la dinámica establecida en ese entonces en el Concejo Deliberante por las minorías.

¹ CER, Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: diribas@criba.edu.ar.

Por lo tanto, a partir del análisis empírico de las condiciones de posibilidad de la primera de esas dos producciones artísticas de Bahía Blanca en las que el sitio de emplazamiento ha sido tenido en cuenta como una variable especial, se problematiza la utilización de este concepto como herramienta teórica en la investigación histórica regional y se pretende coadyuvar a su densidad interpretativa.

Site specific

En investigaciones recientes (Ribas, 2017), se ha analizado la estrategia *site specific* en algunos proyectos artísticos contemporáneos de nuestra región, considerando que le han dado mayor densidad teórica al enfatizar en las tramas relacionales que superponen una dimensión social a la territorial y a la conceptual. La pregunta es ahora por su aplicación en épocas anteriores, porque con motivo de los festejos del centenario fundacional de Bahía Blanca en 1928 se ha verificado su aplicación en dos de los monumentos ofrecidos por colectividades.

Teniendo en cuenta que éste es un evento académico interdisciplinar, antes de desentrañar cuáles han sido las variables intervinientes en uno de los casos locales, se considera conveniente revisar las principales formulaciones desde el punto de vista epistemológico.

En 1985, el artista Robert Irwin (EE.UU., 1928) diferenció entre cuatro categorías del arte público/situado para encuadrar los proyectos que venía desarrollando desde la década anterior. Distinguió, en primer lugar, el *sitio dominante* como el propio de los monumentos y murales, por encarnar los principios clásicos de permanencia, trascendencia y contenido histórico, además de ser reconocidos, entendidos y evaluados referenciando su contenido, propósito, colocación, forma familiar, materiales, técnicas, habilidades, etc. En segundo término, consideró como *sitio equilibrado* a aquél en donde de forma centrada o sobre un pedestal son colocadas aquellas obras modernas hechas o concebidas en el estudio por un artista individual. Por el contrario, en el *sitio específico*,

the ‘sculpture’ is conceived with the site in mind; the site sets the parameters and is, in part, the reason for the sculpture. This process takes the initial step towards sculpture’s being integrated into its surroundings. But our process of recognition and understanding of the ‘work of art’ is still keyed (referenced) to the oeuvre of the artist (Irwin, en Doherty, 2009: 44).

Por último, planteó como *sitio condicionado/determinado* a aquellos casos en los que la respuesta escultórica extrae todas sus razones de ser de su entorno (esquemas aplicados e implícitos de organización y sistemas de orden, arquitectura, usos, distancias, sentido de escala, eventos naturales, densidades humanas, sonoras, visuales, calidades de superficie, detalle, sonido, movimiento, luz, niveles de terminación, artesanía, historias de usos anteriores y actuales, los deseos presentes, etc.).

Una rápida lectura derivaría en la inclusión de la fuente de los ingleses en el primer grupo. Sin embargo, la selección del lugar dentro de la plaza Rivadavia precedió a su realización y la orientación de los relieves en la pirámide truncada no ha sido azarosa. Es decir, la obra fue concebida con el “sitio en mente”, para ese “sitio específico”.

Desde la Historia del Arte, Miwon Kwon estableció tres paradigmas en relación a la especificidad del sitio. En primer lugar, el fenomenológico, planteado por el *Minimal Art* a fines de los sesenta y en los setenta al construir un vínculo inextricable, indivisible entre la obra y su sitio, y exigir la presencia física del espectador para que el trabajo se completara; esta nueva relación con el espacio respondía a la aspiración neo-vanguardista de superar las limitaciones de los medios tradicionales y su entorno institucional, de trasladar el significado desde el objeto a las contingencias de su contexto, de reestructurar la experiencia corporal desde un viejo modelo cartesiano a uno fenomenológico y de resistir a las fuerzas de la economía de mercado capitalista con su circulación de las obras de arte como bienes transportables e intercambiables (Kwon, 1997: 86). El segundo estuvo dado por diversas formas de crítica institucional y conceptualismo, en tanto concibieron el sitio específico como un marco cultural definido por las instituciones del arte. Por último, mencionó el abordaje discursivo de temas sociales realizado habitualmente con la participación colaborativa de grupos en la conceptualización y producción de la obra; es decir, esta alternativa redefiniría el papel público del arte y los artistas, pero concebiría el carácter situado -una historia étnica reprimida, una causa política, un grupo social privado del voto- como algo más que un lugar.

Si bien estas tres aproximaciones al sitio específico fueron planteadas por la académica no como etapas en un desarrollo lineal sino como definiciones que podían incluso estar superpuestas, su anclaje en el arte contemporáneo pareciera ser excluyente en relación a las características de la fuente inaugurada en nuestra ciudad en 1928.

En este sentido, resulta más útil la definición dada por Nick Kaye (2000: 3), cuando afirmó que “a ‘site-specific work’ might articulate and define itself through properties, qualities or meanings produced in specific relationships between an ‘object’ or ‘event’ and a position it occupies”.

En definitiva, tanto desde el punto de vista de la producción artística propuesto por Irwin que identifica al *site-specific* con la elaboración de la obra con el sitio “en la mente”, como el abordaje de Kaye centrado en las relaciones específicas establecidas entre un objeto y la posición que ocupa, son útiles para problematizar la fuente de los ingleses desde una perspectiva histórico-artística. La clave pareciera estar en la consideración amplia del sentido de la estrategia y en la indagación de las razones históricas singulares que posibilitaron su locación en esa parcela predeterminada de la Plaza Rivadavia.

Público-privado

La planificación centralizada establecida desde la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina le otorgó a la plaza —actualmente denominada Rivadavia— el carácter de espacio público de Bahía Blanca por excelencia. En este sentido, se tiene en cuenta no sólo que es de propiedad estatal y de libre acceso, sino también su dimensión ideológica (Delgado, 2011). Es desde este plano que se advierte como singularidad local la fuerte visibilidad de las colectividades británica e israelita en lugares específicos; marcas que estarían dando cuenta de una conformación social heterogénea al momento del centenario cuando fueron erigidas y de una intromisión significativa del sector privado con capacidad de presión económica en el ámbito político.

¿Cuáles fueron las condiciones que posibilitaron esa relación asimétrica? En primer lugar, no puede pensarse el Estado como una entidad unívoca paralela al sector privado, sino como una enmarañada madeja.

La división del radicalismo local, paralela a la nacional, había generado en 1924 la acefalía municipal en las elecciones para reemplazar a Jorge Moore como intendente. Si bien los seis ediles yrigoyenistas (UCR) pretendían que fuera elegido uno de los suyos por haber sido los que obtuvieron más votos en el comicio, el voto separado de los seis antipersonalistas (UCR de Bahía Blanca) permitió que los conservadores argumentaran que el intendente debía ser de su partido por tener siete concejales. Después de varias reuniones formales e informales que no modificaron las votaciones, el puesto mayor del ejecutivo quedó a cargo de comisionados designados por el gobernador José Luis Cantilo. A esta debilidad institucional se debió que, luego de un breve período del ingeniero Ernesto Boatti (09-01-1924/29-02-1924), asumió el

médico Enrique González (29-02-1924 / 18-03/1926), quien a su vez renunció dos años más tarde por ser electo Diputado Nacional.²

Cuando en agosto de 1926 Arturo Coleman presentó una nota como representante de la colectividad británica, había un tercer comisionado, el farmacéutico Aquiles Carabelli.³ Unos días antes, el 27 de julio de 1926 la legislatura de la provincia de Buenos Aires había sancionado la Ley 3932, conocida como “Ley Vergara”, que indicaba que la intendencia correspondía al primer concejal del partido que hubiese obtenido más sufragios y que, en caso de acefalía, sería reemplazado por los ediles que continuaran por orden en la lista.

Si bien con la aplicación del nuevo sistema se resolvieron los problemas de legitimidad del ejecutivo y las elecciones del 5 de diciembre permitieron que el procurador Eduardo González accediera como intendente el primer día de 1927, las tensiones se potenciaron en el Concejo Deliberante. Allí, mientras los radicales sostuvieron que les correspondía la presidencia por ser la bancada más numerosa, los socialistas opinaron que habría mayor equilibrio institucional si ese cargo fuera de un partido distinto al del Intendente, propusieron al conservador Lucero y dieron el poder a este último bloque.

A los ocho meses de haber asumido, el jefe del ejecutivo renunció, argumentando que sus proyectos durmieron en las comisiones del Concejo Deliberante como consecuencia de la alianza de las minorías. Al aplicar la Ley Vergara, desde el 25 de agosto de 1927 asumió el médico Ramón Ayala Torales, en cuya administración se desarrollaron los actos del centenario de la fundación de la Fortaleza Protectora Argentina durante algo más de una semana en abril de 1928.

Nueve meses después de haber asumido, “el paraguayo” suplió el cargo de diputado provincial vacante por la muerte del dirigente de Tornquist, Ventura Picardo, por lo que el poder ejecutivo municipal quedó a cargo del abogado Carlos Eusebio Cisneros desde el 11 de junio de 1928 hasta el 1 de enero de 1929.

² Durante su gestión se completaron las veredas de la Plaza Rivadavia sobre las calles San Martín/Zelarrayán, Sarmiento y Chiclana/Estomba.

³ Según Molina (2007: 83-84) la agrupación radical de los “jóvenes vergaristas”, integrada mayoritariamente por profesionales universitarios y comerciantes no relacionados con el campo, se enfrentó a los “viejos rojistas”, dedicados a la producción agropecuaria y/o a casas de consignación de “Frutos del País”. El farmacéutico Aquiles Carabelli (1878-1957), presidía el CD cuando debió suceder al médico Eduardo González en el cargo de Intendente, al renunciar este último el 26 de noviembre de 1919 para presentarse como “candidato a concejal por la UCR-Hipólito Yrigoyen, de la cual había sido uno de los fundadores junto a su cuñado Valentín Vergara. La renuncia fue aceptada por unanimidad. En las actas no constan deliberaciones” (Molina, 2007: 97). Terminó el mandato el 3 de enero de 1920.

Este complejo panorama político-partidario local con una rápida sucesión de seis intendentes en tres años y el legislativo cooptado por las minorías, explica parte de los conflictos que atravesó la organización de los festejos centenarios, a los que se sumaron las tensiones por la gobernación del radical Valentín Vergara durante el período 1926-30, porque al ser cuñado de los hermanos González la cercanía familiar producía al mismo tiempo posibilidades y críticas.⁴ A su vez, se entremezclaron los ánimos caldeados por las elecciones presidenciales del 5 de abril de 1928 y, en el plano internacional, los avances de los totalitarismos europeos.

Privado-público

La instalación de dos marcas de colectividades en el espacio público más importante no sólo fue posible por la inestabilidad y debilidad del sistema político. En cuanto a los británicos, existían relaciones de dependencia real y simbólica.

El Boletín Municipal no sólo dedicó dos páginas al tema en 1926 sino que focalizó en la figura de Arthur Coleman el título de la nota, el texto con enumeración de sus espacios de poder y elogios, además de privilegiar su imagen. En ese entonces, era Superintendente divisional de tráfico del Ferrocarril Sud y representante oficial de la gerencia en Bahía Blanca, Presidente de la Comisión local y apoderado general de la Compañía de Aguas Corrientes de Bahía Blanca, Director local y apoderado general de The South American Light and Power Co., apoderado general de The Bahía Blanca Gas Company, director local de The Bahía Blanca Tramway Co., Director local del Mercado Victoria de Productos del País, Presidente del Bahía Blanca Golf Club y, por último, Presidente de la Comisión “The British Community Pro-Centenary Committee (Boletín Municipal de Bahía Blanca, 1926: 1433). Controlar los transportes y servicios de la ciudad le permitía establecer lazos de subordinación directa incluso hasta con el embajador de su país:

⁴ Valentín Vergara (1879-1930, intendente de Bahía Blanca 03-01-1911/09-05-1913) estuvo casado con Aurora González, hermana de Eduardo (1879-1942, intendente de Bahía Blanca en los períodos 01-05-1918/26-11-1919 y 01-01-1927/24-08-1927) y de Enrique (1887-1965, intendente de Bahía Blanca durante 29-04-1924 / 18-03-1926).

Y en realidad que estando tan zarandeado el nombre del “inglés” resultaba que la visita del ministro británico había actualizado más el nombre de Mister Cólman que teniendo todos los monopolios en sus manos es aquí el verdadero dueño de la situación.

Mister Robertson ayer pudo ser, por eso, un simple visitante, mientras que el superintendente de tráfico del F.C.Sud se permite mandar a gusto. Se ríe de los títulos. Y desde su oficina hace bailar los titeres (*El Régimen*, 28-09-1926:1).

A ello se sumaban los vínculos de adhesión indirecta mediante favores, como se infiere del comentario realizado por *El Régimen* para la inauguración: “Si el porvenir le es propicio, Mister Cólman tendrá, fatalmente su estatua en la cúspide del monolito. Los hombres agradecidos a los pasajes que otorga le harán la estatua” (*El Régimen*, 14-04-1928: 1).

Complementariamente, su dominación se ejercía en el plano simbólico. Por un lado, puede leerse en el Boletín Municipal que se trataba de una “persona de una exquisita cultura y de sólida preparación”. Por otro, en primer lugar, se lo identificaba con el carácter activo y el logro de objetivos, características positivas atribuidas a los empresarios:

El inglés Mister Cólman es un hombre de empresa. No es necesario probar este aserto. Basta con observar cómo trabaja y lo que hace todos los días. Siendo tan activo no puede ver que ‘macaneen’ tanto los miembros de la Comisión Pro-Centenario a la que él pertenece.

[...] Y habrá un monumento de la colectividad británica en la plaza Rivadavia frente a la Avenida Colón, resuelto ya, aceptado por la comuna y en vías de pronta ejecución mientras los miembros de la Comisión Pro Centenario todavía discuten por dónde han de empezar los trabajos. La cosa no es discutir, dice Mister Cólman, sino hacer. Y él hace... (*El Régimen*, 21-08-1926: 2)

No obstante los concejales conservadores fueron los que impidieron posteriormente la acción del Intendente González, en 1926 este argumento de eficiencia privada vs ineficiencia estatal fue presentado también en otras notas de su vocero periodístico, en el cual se identificaba a los ciudadanos con los contribuyentes:

Los preparativos que se realizan para la campaña electoral de noviembre hacen prever que ésta ha de alcanzar proyecciones en el electorado. La agitación ha de ser intensa. La inscripción en el Padrón de Extranjeros demuestra que hay entre los contribuyentes mucho interés por participar de la próxima lucha. El estado de acefalía en que ha permanecido la

comuna ha creado general descontento, porque se han administrado los intereses sin control.

A pesar de los anuncios de tantas obras públicas, reparación del pavimento, construcción de edificios, arreglo de caminos, nada se hizo porque se espera la época electoral para designar entonces las cuadrillas con vistas electorales y dedicarlas *a hacer como que trabajan* (*El Régimen*, 14-08-1926: 1).

A ello se sumó la naturalización de otra representación que identificaba a los británicos con la nueva concepción del tiempo de la Modernidad y del capitalismo, evidente ya en la expresión *time is money* que circulaba desde fines de los ochenta del siglo XIX. Coleman no sólo solicitó permiso para ocupar “en la plaza Rivadavia con frente a la Avenida Colón [...] unos ochos metros por ocho, de terreno”, sino que agregó: “ruego me conteste si fuera posible hoy mismo” (*La Nueva Provincia*, 19-08-1926: 8). El comisionado Carabelli aprobó el pedido en el día.

Los reclamos en el CD apuntaron a la falta de consulta del ejecutivo, pero no cuestionaron la intromisión privada ni la celeridad. Cuatro meses más tarde, el artículo del Boletín Municipal reprodujo otra nota presentada por el mandatario inglés solicitando la “posesión inmediata del terreno” adjudicado por el decreto del 18 de agosto y la posibilidad de empezar los cimientos “abreviando trámites”; además, mientras aseveraba que los planos de la fuente-monumento estaban en preparación, pedía que se le facilitara “un planito demostrativo de la ubicación del terreno que se nos cede y que debe tener 11 metros de frente por 11 metros de fondo” en la plaza Rivadavia frente a la avenida Colón (BMBB, 1926: 1433). Por un lado, entonces, apuro y 9 m² más de superficie sostenidos únicamente por un boceto de la obra a realizar. Por otro, la publicación exponía que la autoridad municipal se hizo eco el mismo día pidiendo “pronto despacho”, que los Directores de Obras Públicas y Plazas, Parques y Jardines respondieron en tiempo y forma, permitiendo que el 22 de diciembre Carabelli diera la posesión de 121 m² a la Colectividad Británica por intermedio de un contrato firmado con su poderoso representante.

No obstante, los trámites se efectuaron con el ejecutivo, en su discurso inaugural Coleman enunció que “se resolvió donar algo adecuado e imperecedero a la ciudad, colocarlo en la plaza principal, consiguiendo al efecto la necesaria autorización municipal, que por unanimidad se nos concedió” (Coleman, 1949: 427), como si el permiso hubiera sido dado por el CD.

¿Por qué en ese lugar específico?

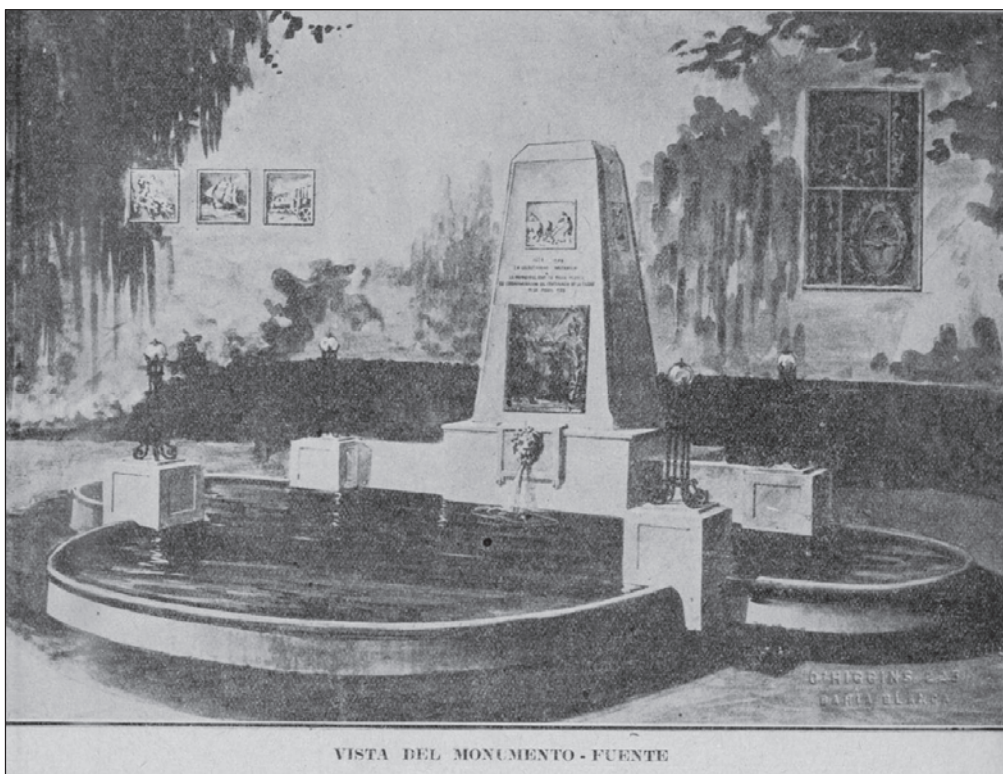
Según lo analizado, la inestabilidad del gobierno municipal, la sobrevaloración social del ámbito privado y la dominación material y simbólica ejercida por la colectividad británica entretejieron las condiciones de posibilidad de la instalación de la fuente de los ingleses en el espacio público por excelencia.

Coleman indicó que

la colectividad resolvió entregar a la ciudad, como imperecedero recuerdo, una fuente decorativa, instalada en la Plaza Rivadavia, frente mismo al lugar en que, en el ya referido año de 1828, el coronel Estomba levantara los muros de adobe y tierra, de la fortaleza (Coleman, 1949: 423).

Sin embargo, el boceto publicado en el Boletín Municipal y los relieves de la fuente aportan desde su lógica icónica otras lecturas posibles que se cruzan con los registros discursivos (Chartier, 1996: 76).⁵ Si bien las cuatro imágenes coinciden, se verifica una alteración de la secuencia planteada en la parte superior izquierda del dibujo mediante viñetas discontinuas si se sigue el orden de las agujas del reloj, a partir de la primera en el frente de la pirámide truncada: el rol agrícola y ganadero de la Argentina se continuaría con el portuario y ferroviario de Gran Bretaña. Este segundo desfase, esta vez entre la lógica icónica y las prácticas (Chartier, 1996: 93) confirma aún más que se tuvo en cuenta el lugar específico. En efecto, cada una de las representaciones visuales fue colocada para que funcionara como parte de una acción de pinzas complementaria de la presencia real del capitalismo británico: el barco con el puerto y el ferrocarril con la Estación Sud.

⁵ No se han encontrado datos en relación con el autor del diseño en ningún documento. Los únicos créditos dados por Coleman refirieron al constructor Antonio Grillo y a la casa Gotuzzo y Piana de Buenos Aires, en la realización de las placas de bronce.



En otras palabras, si bien la razón explícita de la localización de la fuente de los ingleses en esa parcela de la plaza Rivadavia apuntó en la dimensión discursiva a la Fortaleza Protectora Argentina, es decir, al baluarte del poder fundacional del Estado, las dimensiones visual y práctica superpusieron el criterio económico de la “segunda fundación” (Lugones, 13-03-1883,1) que implicaba la supremacía dominante del capitalismo británico.

Esta asimetría fue reforzada en los relieves de bronce colocados en las caras frontal y posterior del volumen piramidal. En el primero, con la mediación del agua —alusión simbólica a la dominación de la “reina de los mares”— pueden observarse dos figuras mitológicas femeninas vinculadas por una cartela en la que la palabra “Fraternidad” está desplazada hacia el dios clásico que representa al Reino Unido, dando cuenta no sólo de una hermandad con poder desigual sino ubicando en una relación dependiente a la entidad gremial ferroviaria nominada de ese modo. En la placa trasera, Hera y Hermes reproducen los roles asignados a cada país en la distribución del mercado internacional, en consonancia con los relieves en mármol.

La mirada atenta permite advertir, asimismo, otra pauta de localización situada. Si la imagen frontal es triunfante y feliz, en la posterior el “bebé” que podría pensarse como el hijo de ambos países y aludir desde un modo coloquial a nuestra ciudad (¿BB?) presenta un gesto de disconformidad. ¿Fue diseñado así? ¿Fue un desliz que se filtró en el desplazamiento de la ejecución en la Casa Gotuzzo y Piana en Buenos Aires? No tenemos respuesta a esas preguntas, pero sí que indudablemente esa carita triste que mira al centro de la plaza, es decir, al lugar del poder político por excelencia, está reforzando la posibilidad de plantear que ese sitio predeterminado estuvo “en mente” durante el proyecto y la construcción de la fuente de los ingleses.

A modo de síntesis, entonces, se concluye que haber utilizado el concepto *site-specific* como estrategia teórica ha promovido un análisis histórico de mayor densidad, pues al focalizar en ese problema ha sido posible advertir los desfases entre las representaciones discursivas y visuales entre sí y respecto de las prácticas. Como contrapartida, el estudio de la fuente de los ingleses como dispositivo previo a la formulación del arte contemporáneo ha complejizado la problematización de los sentidos dados.

Fuentes

Coleman, A. H. (1949), *Mi vida de ferroviario inglés en la Argentina 1887-1948*, Bahía Blanca, Ed. del autor.

“El ministro de la Gran Bretaña”. *El Régimen*. Bahía Blanca, año 9, n.º 853, 28 septiembre 1926, p. 1.

“El monumento británico. Es una diablura de Mr. Coleman”. *El Régimen*. Bahía Blanca, año 9, n.º 842, 21 agosto 1926, p. 2.

“El monumento de Mister Coleman”. *El Régimen; bisemanario político, satírico y de actualidad*. Bahía Blanca, año 11, n.º 927, 14 abril 1928, p. 1.

“La campaña comunal”. *El Régimen*. Bahía Blanca, año 9, n.º 840, 14 agosto 1926, p. 1. La cursiva es nuestra.

“La colectividad Británica. Levantará un monumento en la Plaza Rivadavia.” *La Nueva Provincia*. Bahía Blanca, año 29, n.º 10193, 19 agosto 1926, p. 8.

Lugones, B. “Una excursión al sur; la vida en Bahía Blanca”. *La Nación*. Buenos Aires, año 14, n.º 3754, 13 marzo 1883, p. 1.

“Señor Arturo H. Coleman”, *Boletín Municipal de Bahía Blanca*. Bahía Blanca, 1926, pp. 1433-34.

Bibliografía

Chartier, R. (1996), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires, Manantial.

Delgado, M. (2011), *El espacio público como ideología*, Madrid, Catarata.

Irwin, R. (2009), “Being and Circumstance//1985”, en: Doherty, C. (ed.), *Situation. Documents of Contemporary Art*, London, Whitechapel and The MIT Press, pp. 43-44.

Kaye, N. (2013). *Site-specific Art: Performance, Place and Documentation*, London-New York, Routledge.

Kwon, M. (1997), “One Place after Another: Notes on Site Specificity”, en: *October*, vol. 80, pp. 85-110.

Molina, H. (2007), *1886-2003. Intendentes de Bahía Blanca. Comisionaturas*, Bahía Blanca, Ed. del autor.

Ribas, D. I. (2017), “Arte público y memoria ferroviaria Regional (Sudoeste bonaerense, República Argentina, 2003/2016)”, en: *On the w@terfront*, vol. 56, n.º 1, pp. 7-39.

**Imágenes, diseño y poesía contemporánea:
una lectura de *Temprano en el aire*, de Laura Forchetti**

Verónica Sacristán¹

A partir de la denominada “Poesía de los 90”, el predominio del diseño en la edición de los libros generó un cambio en los modos de leer, como lo explican Ana Mazzoni y Damián Selci (2006: 262): “la literatura actual es algo que se ve antes de leerse”. Por esta razón, una lectura de un libro de poesía contemporánea no puede ignorar la relación entre el diseño, las imágenes y los poemas.

Algunos libros de poesía que se han editado en los últimos años en Bahía Blanca y que invitan a hacer una lectura a partir de la relación entre el diseño y los poemas son: *Un objeto pequeño*, de Laura Forchetti y Graciela San Román, *El día nuevo*, de Roberta Iannamico y Malena Corte, y *Tomar la palabra: poemas de sal*, de Mónica Oliver.

En el presente trabajo nos centraremos en otro libro de la poeta dorreguense Laura Forchetti: *temprano en el aire*. Este texto puede ser leído con un enfoque teórico-metodológico que establezca una relación entre los diferentes lenguajes que se conjugan para construir sentido: los poemas, el diseño del libro elaborado por Juan Luis Sabbatini y el objeto artístico creado por Graciela San Román. En consonancia con los planteos de John Berger (2016: 37) creemos que “la significación de una imagen cambia en función de lo que uno ve a su lado o inmediatamente después. Y así, la autoridad que conserve se distribuye por todo el contexto que aparece”.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: veroguias@hotmail.com.

En el análisis indagaremos la relación entre la fotografía, el objeto de arte y los poemas a partir de la noción de “distancia focal”. Por otro lado, se abordará la tematización de diferentes escenas de escritura y la toma de distancia en relación al espacio y a un discurso poético masculino canónico.

Las situaciones de escritura que aparecen dan cuenta de las condiciones de posibilidad de la misma cuando el sujeto de enunciación es una mujer. Quien mira y escribe es una mujer. Este no es un dato que pueda soslayarse ya que “la mirada está cargada de subjetividad, está historizada, atravesada por lo político. Todo nos lleva a concluir que no hay ojo puro, que no hay ojo aséptico, no hay ojo sin sujeto” (Bozal, 1987).

Temprano en el aire presenta en su tapa y entre sus páginas diferentes fotografías de un objeto de arte creado por la artista Graciela San Roman. Se trata de un vestido colgado de una percha. Juan Luis Sabattini es quien diseñó el libro y fotografió este objeto artístico a partir de distintas aproximaciones que se vinculan con dos recursos de la representación fotográfica: el desenfoque y la distancia focal. Al inicio del libro hay una hoja de papel vegetal que se encuentra intercalada entre una página que presenta una cita de Alfonsina Storni y una de las imágenes del vestido. Así como el efecto de “fuera de foco” o desenfoque en la fotografía se puede ir graduando a medida que acercamos o alejamos las dos páginas, también existe en todo el libro una aproximación al objeto artístico desde distintas distancias focales.

Calder y Garrett (2000: 20) explican este concepto: “un zoom consiste en varios objetivos en uno. Permite al fotógrafo elegir entre distintas distancias focales que se traducen en variantes de una misma imagen vista desde el mismo ángulo. El fotógrafo se puede acercar o puede agrandar la imagen sin necesidad de moverse”.

Es decir que estas “variantes de una misma imagen vista desde el mismo ángulo” van recortando diversos aspectos del vestido colgado hasta presentarlo en su totalidad en la penúltima fotografía.

El zoom se centra en la textura, deja ver la trama de los hilos, las flores bordadas, las costuras y las arrugas de la tela. Hay una manifiesta detención en sus detalles que por momentos nos induce a percibir este objeto de una forma nueva, desde su parcialidad y sus materiales. Esto se puede ver en la página 10 donde la fotografía y el poema aluden desde su forma y contenido a la figura geométrica del triángulo. El poema se titula: “3-” y está dividido en dos tercetos que, a su vez, replican la forma de dos triángulos debido a la variación en la extensión de sus versos. Y si observamos la fotografía del vestido que aparece en esta página notamos que representa detalles de su terminación y que este recorte también tiene forma triangular. De este modo, la fotografía del objeto de arte y el poema establecen un diálogo a partir del detalle, es

decir, de una imagen capturada a una distancia focal muy cercana que hace perder de vista la totalidad y nos permite aprehender otros aspectos.

Escapar de la sala común²

El yo poético que aparece en los poemas en pocas ocasiones no se identifica con un género en particular, pero en la mayor parte de los textos coincide con el femenino. Hacer hincapié en esta cuestión no resulta menor ya que el yo poético va a reflexionar, en más de un poema, acerca del oficio de la escritura y sus condiciones de posibilidad.

Luego de las conceptualizaciones de Alicia Genovese acerca del discurso de doble voz como discurso de mujer, referidas a las poéticas de distintas poetas argentinas de la década de 1980, no es posible soslayar la importancia de la configuración del sujeto de enunciación en los poemas.

Genovese explica:

El discurso de doble voz como discurso de mujer se gesta al gestarse como voz de un sujeto silenciado cuya subjetividad no se reconoce en la versión literaria masculina sobre su subjetividad, ni en aquella subjetividad masculina que adopta, en un mecanismo de doblaje, la voz femenina. Este discurso doble es más un campo de tensiones intertextuales e intersubjetivas que una historia desconocida que las autoras deban contar (1998: 18).

Teniendo en cuenta este campo de tensiones podemos abordar aquellos poemas de *temprano en el aire* que tematizan diferentes escenas de escritura.

² Los títulos de los siguientes apartados provienen del final de *Un cuarto propio*:

Mi credo es que si perduramos un siglo o dos —hablo de la vida común que es la verdadera y no de las pequeñas vidas aisladas que vivimos como individuos— y tenemos quinientas libras al año y un cuarto propio; si nos adiestramos en la libertad y en el coraje de escribir exactamente lo que pensamos; si nos escapamos un poco de la sala común y vemos a los seres humanos no ya en su relación recíproca, sino en su relación a la realidad; si miramos los árboles y el cielo tales como son; si miramos más allá del cuco de Milton, porque no hay ser humano que deba taparnos la vista; si encaramos el hecho (porque es un hecho) de que no hay brazo en que apoyarnos y de que andamos solas y de que estamos en el mundo de la realidad y no sólo en el mundo de los hombres y las mujeres, entonces la oportunidad surgirá y el poeta muerto que fue la hermana de Shakespeare se pondrá el cuerpo que tantas veces ha depuesto (Woolf, 1936: 132).

El poema número 8 comienza: “los niños duermen/ anoto silvia plath/ en el margen superior/ de la hoja”. Más adelante el yo poético dice escuchar la respiración de la niña y el niño, habla del silencio y concluye: “en la mesa los papeles/ reclaman/ alguna intervención/ escribo/ con el desorden/ de la urgencia”.

En el poema 9 el yo poético cuenta un parto y reflexiona sobre la imposibilidad de escribir en ese momento: “no pida lápiz/ y papel/ mientras trabajan/ con hilos/ sobre mi cuerpo”.

En el poema 24 aparece la presencia de alguien que está triste y el sujeto de enunciación está apartado: “pero está demasiado triste/ y yo/ no me muevo del sillón/ el cuaderno/ sobre las rodillas/ en la puerta de casa”.

En el epílogo hay un poema precedido por una cita de Clarice Lispector acerca de personas que han sufrido incendios. El poema comienza: “la mano que escribe/ se pierde en el fuego/ arde/ con los papeles/ herida”, y más adelante: “hay que esconderla/ escribir se vuelve un secreto”.

En el poema 23 se hace referencia a una caminata nocturna y el recuerdo de unos versos de Emily Dickinson. Al final el yo poético dice: “*tengo tanto que hacer/ los versos/ en la oscuridad/ donde me conozco*”.

Hasta aquí notamos que las condiciones de posibilidad de la escritura son el silencio, la soledad, el secreto y el alejamiento de las tareas cotidianas.

Por último, en el poema 5 encontramos una reflexión del yo sobre su propia escritura. Se trata de un poema encabezado como una carta dirigida a una amiga. Allí se describe una acacia para luego decir: “todos duermen/ puedo pensar en mí/ como antes/ escribir cartas para hablar/ de estas cosas/ de lo que tarda en llegar el día”. Y al final el sujeto de enunciación concluye: “para qué escribimos/ esta paciencia que espera el silencio/ que se detenga el día/ flores de la acacia”.

Este poema, puesto en relación con los demás que tematizan diferentes escenas escriturales, también se centra en el silencio, la paciencia y la contemplación como condiciones de posibilidad del trabajo de escritura. Pero agrega una cuestión: el yo que habla es una mujer que habita una casa y no está sola. En otros poemas se hace referencia a que el sujeto de enunciación tiene una pareja, un niño y una niña. Esa insistencia, en varios poemas, del verso: “todos duermen”, no es menor. Y en el poema 5 se subraya: “puedo pensar en mí/ como antes”. Nos podemos preguntar como lectores: ¿cómo antes de qué? Y la respuesta volvería en la forma del silencio y la soledad que destilan la cadencia de los versos de *temprano en el aire*: antes de la maternidad, quizás también antes de compartir la vida con una pareja.

Como ya lo previera Virginia Woolf, las condiciones de posibilidad de la escritura para cada mujer son: “quinientas libras al año y un cuarto propio”, es decir, la independencia económica

y un espacio para trabajar en soledad. En la última página de su célebre conferencia menciona la necesidad de escapar “un poco de la sala común”. Y esto se relaciona directamente con las reflexiones que va vertiendo sobre su escritura el sujeto de enunciación femenino de *temprano en el aire*. Esta toma de distancia, este apartamiento de la vida común, es donde se gesta la escritura.

El cuco de Milton

En la misma conferencia, Woolf (1936: 132) recomendaba mirar “más allá del cuco de Milton, porque no hay ser humano que deba taparnos la vista”. Podemos entender la referencia a Milton, junto con Shakespeare también mencionado por la escritora inglesa, como uno de los representantes máximos del canon poético masculino. Así como *Un cuarto propio* es una invitación e incitación a la escritura más allá de este canon, en *temprano en el aire* podemos ver cómo se despliega “un campo de tensiones intertextuales”, como las llama Alicia Genovese, donde los poemas e imágenes dialogan y polemizan con un determinado discurso poético masculino.

El poema 1 es fundamental para trazar una lectura en este sentido porque resulta programático y permite leer en una cita de un verso de Alfonsina Storni esta tensión del campo poético.

El poema de Laura Forchetti reflexiona sobre el paso del tiempo a partir de tres generaciones de mujeres: la abuela, la madre y el yo poético femenino. Ante la imagen de dos mujeres que caminan del brazo se evoca el verso de Storni: “van pasando mujeres a mi lado”. Aquellas que pasaban en el poema de Alfonsina eran de ojos azules, inocentes, soñadoras, bellas, finas, blancas. El yo poético decía que pronto tendrían dueño y frente a esto declaraba: “nacé yo sin blancura; pequeña todavía/ el pequeño cerebro se puso a combinar”. Aquí se cuestionaba el valor de la blancura y la pureza de la mujer como metáfora femenina elaborada en el discurso poético masculino.³ En oposición, el ejercicio de escritura como actividad de combinación de palabras se presenta como una alternativa que se aleja de esa imagen pasiva e inmaculada.

El poema de Laura Forchetti resemantiza el verso de Storni al incorporarlo en el primer poema de su libro ya que esas mujeres que van pasando al lado del yo poético pueden ser

³ Alicia Genovese (1998: 19), siguiendo los análisis de Spivak sobre los discursos de la tradición filosófica, reconstruye algunas de las metáforas más significativas: “la mujer fetiche amoroso, objeto suntuoso, la mujer silenciosa que es identificada con una marca de ausencia”.

interpretadas en un sentido nuevo. En todo el libro podemos encontrar citas y alusiones a las siguientes escritoras: Mirta Colángelo, Alfonsina Storni, Delmira Agustini, Silvia Plath, Katherine Mansfield, Emily Dickinson, Marguerite Duras y Clarice Lispector. A través de detalles, pequeños gestos y actos de la vida cotidiana son convocadas sus voces que irrumpen para ir conformando una tradición que se encuentra en tensión con el discurso poético masculino.

Una vez más, asistimos al mismo movimiento de toma de distancia que analizábamos en las situaciones de escritura; en este caso, del discurso masculino y patriarcal sobre la mujer como metáfora. Y por otro lado, reconocemos que esa detención en los detalles para establecer las relaciones intertextuales despliega el mismo modo de ver que las fotografías de Sabattini proponen para abordar el objeto artístico creado por Graciela San Román.

En conclusión, la atención al detalle que nos exige el análisis de cada fotografía en relación con los poemas es la misma que es necesario desplegar en la lectura crítica de la configuración del yo poético femenino. Este reflexiona sobre las condiciones de posibilidad de su escritura y pone en tensión representaciones provenientes del discurso poético masculino. Existe un interjuego entre el acercamiento del zoom fotográfico para descubrir los materiales y las tramas propias del vestido como objeto de arte, y la toma de distancia del yo poético como condición necesaria de escritura cuando se configura como un sujeto de enunciación femenino. Esto requiere disponer de un marco teórico-metodológico interdisciplinario que contemple las especificidades y los puntos de encuentro entre la poesía, el arte y la fotografía.

Bibliografía

- Berger, J. (2016), *Modos de ver*, s/l, GG.
- Bozal, V. (1987), *Mímesis: las imágenes y las cosas*, Madrid, Visor.
- Calder, J. y Garrett, J. (2000), *35 mm el manual de fotografía*, Buenos Aires, La Isla.
- Forchetti, L. (2012), *Temprano en el aire*, Bahía Blanca, Vacasagrada.
- Genovese, A. (1998), *La doble voz. Poetas argentinas contemporáneas*, Buenos Aires, Biblos.
- Mazzoni, A. y Selci, D. (2006), “Poesía actual y cualquierización”, en: Fondebrider, J. (comp.), *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*, Buenos Aires, Libros del Rojas, pp. 257-268.
- Woolf, V. (1936), *Un cuarto propio*, Buenos Aires, Ediciones Sur.

Prácticas de investigación en instituciones y espacios alternativos

Psicoanálisis e instituciones

Silvina Agudo, Florencia Fuhr

Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar
las experiencias educativas en el nivel medio

*María Inés Barilá, Sergio Andrés Amoroso, Analisa Castillo, Verónica Cuevas,
Morela Irazusta, Camila Opazo, Sandra Castañeda, Fabiana Urzainqui, Azucena
Betiana Mansilla, Florencia Tobio*

Relato de experiencia: proyecto de extensión universitaria “Entre todas
es más fácil

Graciela Hernández, María Belén Bertoni

Praxis inclusivas en Bahía Blanca: investigación en espacios
alternativos/complementarios de educación

Juan Matías Bongiovanni

Marcas de ley y ritos iniciáticos en tiempos adolescentes actuales

Roberto Elgarte

Una literatura hospitalaria

Zulma Fernández

Pensar las prácticas. Entre la investigación, la acción, la extensión y la
producción científica

*María Belén Bertoni, Graciela Hernández, María Jorgelina Ivars, Laura Orsi,
Helen Turpaud, Sandro Ulloa, Jessica Visotsky*

Relaciones intergeneracionales en la escuela media nocturna:
la incidencia del alumno adulto en el aprendizaje de los jóvenes

Florencia Antonella Tobio

La audiencia programada en las comedias de Plauto

Emilio Zaina

Psicoanálisis e instituciones

Silvina Agudo¹, Florencia Fuhr¹

1. Introducción

Tanto el psicoanálisis como las instituciones tienen características propias que definen su funcionamiento y pueden plantear perspectivas muy disímiles respecto de los sujetos a los que se dirige su actividad. Las condiciones de la institución podrían generar obstáculos o facilitadores en la intervención del analista dentro de la misma.

El psicoanalista en su desarrollo profesional se encuentra con ciertas dificultades que están vinculadas a aspectos personales y con otras que tienen que ver con el ámbito en el que se desempeña. Cuando un analista trabaja en una institución puede estar atravesado por problemas específicos como los referidos al lugar físico en el que el profesional ejerce. Por ejemplo: problemas edilicios, ubicación del consultorio y tipo de contrato al que debe ajustarse. Además, se pueden presentar obstáculos a la hora de establecer el encuadre analítico y la transferencia cuando las condiciones laborales no son las óptimas para la labor del psicoanalista.

Estos últimos aspectos (encuadre y transferencia) constituyen condiciones necesarias para un trabajo analítico. El lugar del psicoanalista es el de objeto causa del deseo que posibilita la emergencia del deseo en el analizante o usuario de la institución. El psicoanalista actúa movido por la pregunta que lo captura en el deseo del analista.

Claramente, y como comprueba el estudiante de psicología durante las prácticas profesionales (y en contraste, por ejemplo, con la propia experiencia de análisis en el marco de un

¹ Universidad del Salvador, correo electrónico: silagudo@yahoo.com.ar, fuhrflorencia@gmail.com.

consultorio privado), el trabajo del psicólogo dentro de una institución presenta diferencias respecto de la labor que desarrolla en un consultorio particular. En este sentido, se puede pensar que en el trabajo en instituciones existen características particulares que limitan la mirada analítica. Desde la perspectiva psicoanalítica, entonces, cabe preguntarse ¿cuáles son, si es que existen, las condiciones en el trabajo institucional que guardan relación (y de qué tipo) con el deseo del analista?

Los autores que han trabajado el tema hasta el momento mencionan que existe una tensión entre el discurso psicoanalítico y los otros discursos reinantes en las instituciones. La mayoría de ellos aborda estas cuestiones de modo teórico, sin realizar trabajos de campo. Solo una de las investigaciones encontradas agrega al estudio teórico un rastreo empírico con profesionales que trabajaban en instituciones en ese momento.

En el presente trabajo se van a desarrollar conceptos considerados clave para entender la mencionada tensión. Entre estos conceptos se encuentra el “deseo del analista” desarrollado teóricamente en el marco conceptual y relevado en un estudio cualitativo con analistas de formación lacaniana que poseen experiencia en instituciones.

Para abordar el problema de investigación, se contactó a ocho analistas con experiencia en el trabajo institucional. Se trata de una muestra no probabilística, por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), dado que se recurrió a una psicoanalista lacaniana con vasta experiencia, con la que se tenía contacto a través de la formación extraacadémica, que proporcionó el acceso a la muestra.

Se administró una entrevista semiestructurada mediante la cual se pretendía indagar sobre aquellas condiciones institucionales que podían facilitar u obstaculizar la labor del analista. El instrumento se diseñó teniendo en cuenta algunas condiciones propias de las instituciones que se considera que pueden incidir en el deseo del analista. La entrevista tiene ocho preguntas introductorias que pretenden obtener algunos datos de las entrevistadas y de su experiencia en las instituciones y siete preguntas ligadas al tema de investigación.

El supuesto hipotético planteado es que a pesar de que hay condiciones en el trabajo institucional que pueden obstaculizar la labor analítica es posible el análisis en instituciones. Dicho supuesto fue confirmado en los casos analizados. Del análisis de las entrevistas se desprende que siempre que el analista se interroga acerca de su trabajo va a poder hacer lugar al deseo del analista.

Con el propósito de investigar sobre el tema mencionado se realizó, en primer lugar, un rastreo sobre las investigaciones que hay hasta el momento, vinculadas al tema y, en segundo lugar, un planteo teórico sobre los conceptos centrales incluidos en la misma.

2. Estado del arte

A principios del siglo XX, Freud plantea que existen indicaciones y contraindicaciones respecto de la aplicación del método psicoanalítico. El padre del psicoanálisis postula que solo pueden someterse a una terapia psicoanalítica quienes cumplan con una serie de requisitos. Entre ellos, que quien pretenda iniciar un tratamiento debe contar con lo que denomina “estado psíquico normal”. A su vez, expone que el paciente debe poseer “cierto grado de inteligencia natural y de desarrollo ético”, así como no superar los cincuenta años de edad ya que se podría ver obstaculizado el proceso terapéutico por la gran cantidad de material llevado a análisis (Freud, 2011a). Además, “debe rechazarse a los enfermos que no posean cierto grado de cultura y un carácter en alguna medida confiable” (Freud, 2011b: 253).

Más tarde revisa estos conceptos y propone para el futuro una psicoterapia para el pueblo a la que pueda acceder prácticamente cualquier persona (Freud, 2003). En este texto plantea la necesidad de formar profesionales que atiendan en instituciones.

Respecto de las referencias del trabajo de Lacan en instituciones encontramos como antecedente la presentación de enfermos (Lacan, 2009). Lacan realizó presentaciones de enfermos desde su experiencia en psiquiatría, cuando era muy joven, y no las abandonó a lo largo de su carrera como psicoanalista. En Francia esta práctica originariamente tenía como finalidad la formación de estudiantes de psiquiatría a los que se les mostraba los signos del paciente. “Cuando [Lacan] hacía su presentación de enfermos lo hacía como analista (...) convirtiéndola en una entrevista, lo que es completamente diferente a una mostración” (Soler, 1988: 57).

Encontramos únicamente cuatro investigaciones en la Argentina que abordan el tema del trabajo psicoanalítico en instituciones. Se trata de indagaciones teóricas, es decir que carecen de sustento empírico.

Acerca de la tensión entre el psicoanálisis y el ámbito de la salud mental, Haddad y Ulrich (2009) señalan que mientras la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) propone una definición de salud que apunta al equilibrio y a “un estado de completo bienestar”, el psicoanálisis plantea que no es ese el modo de funcionamiento del aparato psíquico. Para el psicoanálisis el síntoma retorna y rompe con la idea de una armonía perdurable.

En este sentido las autoras plantean una nueva oposición entre los ideales propuestos por la cultura capitalista y los motivos que llevan a un sujeto a implicarse en un tratamiento analítico. De este modo, la lógica cerrada del tener que propone el capitalismo se resiste a la lógica abierta de la falta que causa el deseo en el psicoanálisis.

No obstante, las expectativas de curación, de felicidad y de seguridad del paciente pueden iniciar un trabajo analítico aun cuando no sean estos ideales los que sostienen la labor del análisis. Es decir que el psicoanálisis puede trabajar con la tensión entre ambas lógicas en la búsqueda de un modo distinto de relación con el malestar.

Respecto de estas dos prácticas que conviven en las instituciones de salud, Vila (2012) plantea que se trata de dos discursos y modos de hacer con lo real. Para la Medicina, el trabajo terapéutico apunta a la eliminación de lo sintomático del organismo, en cambio, para el psicoanálisis, el cuerpo está hecho para gozar. Esta postura plantea que el sufrimiento refiere a la posición subjetiva y fantasmática. En este sentido, la demanda que realiza un paciente será decodificada de modo diverso de acuerdo al marco conceptual desde el que se lo considere.

Esta divergencia también se traslada al vínculo con el saber. El médico pretende portar un saber acerca de lo que padece el paciente, mientras el analista procura que sea el sujeto de la demanda quien se ocupe de su goce y de su deseo. Para esta autora también se trata de un trabajo con la tensión ya que “la cuestión es que se produzcan giros discursivos y pueda interrogarse el saber, haciendo de la falta: causa, en lugar de taponarla” (Vila, 2012: 4).

Por su parte, Campodónico (2013) manifiesta que el psicoanálisis debe hacer uso del entrecruzamiento de discursos, sin dejarse capturar por los preceptos institucionales, ya que, desde su perspectiva, la viabilidad de un análisis no está sujeta al contexto público o privado sino a la demanda del paciente y a la posición del analista respecto de la misma.

Ballesteros, Bracco y Garbet (2015) realizaron una investigación en la Universidad Nacional de la Plata con el propósito de determinar cuál es la tarea del analista en el marco institucional. Partiendo de que dentro de una institución cohabitan varios discursos, la intención del trabajo fue diferenciar el discurso del analista de la palabra de los demás profesionales que intervienen en la institución. Sostienen que estos discursos pueden desorientar la labor del analista y que por ello el lugar adecuado para el mismo sería una “posición de extimidad”, es decir, una posición ambivalente en la cual no esté ni adentro ni afuera de la institución. En este sentido, es deseable que, por un lado, acepte las normas institucionales pero que, por el otro, pueda hacer un uso particular de ellas.

Finalmente sostienen que “el operador o principio ético fundamental que posibilita la extensión de la clínica psicoanalítica hacia nuevos dispositivos, es el deseo del analista” (Ballesteros, 2015: 349).

En la misma línea teórica encontramos un estudio teórico-empírico acerca del entrecruzamiento de las normas institucionales y el trabajo analítico: Forni (2012) realizó una investigación en la ciudad de Rosario, con el objetivo de estudiar la presencia de tensión entre las pautas institucionales y la individualidad del tratamiento psicológico.

Los resultados de la investigación arrojaron que existen tensiones entre las pautas institucionales y la individualidad del tratamiento psicológico. A su vez se concluyó que frente a estas tensiones el psicólogo debe asumir una posición responsable en la cual priorice la particularidad de cada sujeto.

3. Marco teórico

El marco teórico del presente trabajo está constituido por un rastreo de las nociones de: Institución, Transferencia, Objeto *a* y Deseo del analista desde el marco psicoanalítico freudiano-lacaniano. Si bien se trata de conceptos complejos, a los efectos de la exposición en la presente jornada, se desarrollarán de modo sintético.

El concepto Institución será considerado como sinónimo de organización y “constituye un sistema socio-técnico interpersonal deliberadamente creado para la realización de fines específicos configurados alrededor de un proyecto concreto, tendiente a satisfacer necesidades manifiestas y latentes de sus miembros y de una audiencia externa” (Schlemenson, 1991: 177). En este sentido, con el propósito de que se satisfagan las necesidades y objetivos tanto de la institución como de quienes asisten a ella, requiere de un marco referencial que posea autoridad y que delimite responsabilidades y obligaciones.

Es frecuente que en el interior de una institución se precipiten conflictos causados por la presencia de sectores de poder en interacción que luchan por obtener sus propios beneficios. Por último, la organización se encuentra dentro de un contexto externo, conformado por identidades y/o realidades disímiles, con el cual se relaciona ya sea ayudando o rivalizando con él.

En cuanto al término “transferencia” la etimología señala que deriva del alemán *Übertragung* y “designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica” (Laplanche y Pontalis, 2012: 439). En este sentido, “se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad” (Laplanche y Pontalis, 2012: 439).

La definición de orientación lacaniana de transferencia hace referencia al “lazo del paciente con el analista, que se instaura de manera automática y actual y reactualiza los significantes que han soportado sus demandas de amor en la infancia, y que da testimonio de que la organización subjetiva del individuo está comandada por un objeto, llamado por Lacan objeto *a*” (Chemama y Vandermersch, 2010: 676).

Por su parte, Lacan afirma que “la transferencia no es nada real en el sujeto, sino la aparición, en un momento de estancamiento de la dialéctica analítica, de los modos permanentes según los cuales constituye sus objetos” (Lacan, 2014: 219).

A continuación aclara que interpretar la transferencia “no es otra cosa que llenar con un engaño el vacío de ese punto muerto. Pero este engaño es útil, pues aunque falaz, vuelve a lanzar el proceso” (Lacan, 2014: 219). En este sentido, para Lacan la transferencia indica los momentos de estancamiento y, al mismo tiempo, orienta al analista.

Al respecto, Rodríguez Ponte (1998) aclara que para interpretar la transferencia el analista debe responder en espejo, es decir, posicionándose en ese lugar sin quedar ubicado en él. De esta manera viabiliza la ida y vuelta del deseo y el contenido reprimido.

En este sentido, Freud definía como contratransferencia a aquello que podría perturbar la cura y que se vinculaba con los propios complejos y resistencias del analista. Lacan replantea este concepto y señala que en análisis no se establece una relación simétrica entre analista y paciente. En efecto, el psicoanalista en la situación analítica no está en posición de sujeto, sino en función de objeto (Chemama y Vandermersch, 2010).

Lacan señala que el objeto “en tanto que Otro absoluto del sujeto, es lo que se trata de volver a encontrar. Como mucho se lo vuelve a encontrar como nostalgia. Se vuelven a encontrar sus coordenadas de placer, no el objeto” (Lacan, 2007: 68).

La cosa, objeto fundamental para Lacan, disímil de los objetos sustitutos, está perdida desde el inicio debido al ingreso al lenguaje (Chemama y Vandermersch, 2010). El objeto *a* toma el lugar de la cosa, se ubica en el lugar de la falta.

En la evolución de su teoría, Lacan conceptualiza el objeto *a* como objeto del deseo: lo que el sujeto busca como objeto sostén del deseo (fantasma) o como señuelo (el pecho materno, por ejemplo). Más adelante explica que en realidad no se trata de ningún objeto de ningún tipo sino que todos los objetos son señuelos: objetos *a* señuelos (pequeños *a* señuelos). Define el objeto *a* como causante del deseo, por detrás del deseo y no por delante del mismo. Justamente como la cosa está perdida mueve a que algo sea buscado, no importa de qué se trate (Chemama y Vandermersch, 2010).

El lugar del analista es el de objeto *a*; no es ni el de saber, ni el del ideal, sino el de causar el deseo del paciente. Esa es la posición a sostener. La finalidad del acto analítico no está vinculada con la restitución de un estado anterior al síntoma como puede pensarse la intervención médica. El psicoanalista “tampoco actúa a partir de lo que sería una hipotética pulsión de curar, aspiración samaritana cuyo efecto solo podría ser fastidioso (...) El deseo del psicoanalista subsiste como una *x* que hay que suponer operando en las curas pero cuya elaboración sigue siendo una tarea para los psicoanalistas hoy” (Chemama y Vandermersch, 2010: 146).

4. Análisis

A partir de lo aportado en las entrevistas realizadas se pueden establecer cinco categorías de análisis. La primera categoría que emerge muestra la tensión entre la normativa institucional y el discurso analítico. La segunda abarca la tensión entre el discurso médico y el discurso psicoanalítico en la convivencia institucional. La tercera ilustra los aspectos vinculados con el encuadre psicoanalítico y sus posibilidades en el marco del trabajo en instituciones. La cuarta exhibe la necesidad o no de una formación previa para el trabajo en instituciones. Por último, la quinta expone la relación entre el tiempo que transcurrió desde que las entrevistadas terminaron su trabajo en la institución y la posibilidad de algún cambio en la perspectiva de la experiencia.

En función del análisis de las categorías que emergen de las respuestas de las entrevistadas se puede inferir que existe tensión entre los objetivos de algunas instituciones que tienden a homogeneizar a los sujetos que asisten a las mismas y el discurso psicoanalítico que se centra en la individualidad, la subjetividad y la diferencia. Las instituciones plantean dificultades para la práctica psicoanalítica, no obstante, la sociedad no es tal sin instituciones ya que regulan la vida, brindan servicio y contención a la comunidad. Evidentemente “estamos atravesados por las instituciones, de alguna u otra forma, todos pertenecemos a alguna” (Entrevistada n.º 1).

En este sentido, la entrevistada n.º 4 menciona:

Creo que las instituciones tienen sus fallas pero son totalmente necesarias ya que cumplen con el orden social que nos atraviesa. Son contenedoras y captadoras de sujetos que piden ayuda ya que muchos de ellos no llegarían a un consultorio privado.

A su vez, se puede deducir que aun cuando las instituciones presenten obstáculos o un discurso que tiende al cierre, el psicoanalista debería maniobrar para que emerja el sujeto en el contacto con el analizante o usuario de la institución colocándose él mismo como objeto causa del deseo. Es esto mismo lo que posibilita que el psicoanálisis pueda estar en una institución haciendo lo que es propio de su disciplina.

Además, es necesario un analista atravesado por el deseo para posibilitar un análisis. Consideramos necesario el espacio de supervisión ya que es un dispositivo específico que no puede ser reemplazado por las reuniones de equipo por más productivas que sean estas. En dicha supervisión el analista lleva un caso que le presenta alguna dificultad especial que lo atraviesa y lo interroga.

Esta interrogación es la que tiene que ver con el deseo del analista. Está focalizada en la observación de los puntos ciegos del propio analista que supervisa. El supervisor, en este caso, será un profesional con más experiencia que contribuye a echar luz sobre aquellos aspectos que el analista no puede ver y que pueden estar obturando su labor.

5. Conclusión

En el presente trabajo partimos de la idea de que el psicoanalista en su práctica laboral se encuentra con ciertas dificultades que están vinculadas a aspectos particulares y con otras relacionadas con el lugar en el cual se desempeña.

De esta manera, se puede especular que existen características en el trabajo institucional que condicionan la labor analítica. La pregunta que atravesó este trabajo de investigación fue: desde la perspectiva psicoanalítica ¿cuáles son, si es que existen, las condiciones en el trabajo institucional que guardan relación (y de qué tipo) con el deseo del analista?

A partir del material proporcionado por las entrevistas realizadas, se halló que si bien existen tensiones dentro del dispositivo institucional que pueden incidir en el trabajo del psicoanalista y por lo tanto, en el deseo del analista, el profesional cuenta con cierto margen para operar analíticamente.

A su vez, con el fin de ampliar la investigación, estudios posteriores podrían agregar a la muestra psicólogos que actualmente estén desempeñando su labor en instituciones. De esta manera, los resultados mostrarían si dicha variable influye en la percepción que los profesionales tienen de su trabajo respecto de la visión de psicólogos que ya no están involucradas con la institución.

La sistematización de los conceptos del marco psicoanalítico lacaniano presentados resultan nodales para la comprensión de la labor analítica. No obstante, sería deseable que en estudios posteriores se abordaran otros conceptos que amplíen los tematizados en este trabajo y que no pudieron tener su lugar aquí por cuestiones de extensión.

Bibliografía

Ballesteros, D.; Bracco, A. y Garbet, A. (2015), “Psicoanálisis y Salud Mental: el lugar éxtimo del analista en las instituciones”, *Ponencia presentada en el 5° Congreso Internacional de*

Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- Campodónico, N. (2013), “Acerca de la demanda psicológica en un dispositivo asistencial: la salud mental y el psicoanálisis”, en: *Perspectivas en Psicología*, vol. 10, n.º 4, pp. 18-25.
- Chemama, R. y Vandermersch, B. (2010), *Diccionario del psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Forni, A. (2012), “El entrecruzamiento entre el psicoanálisis aplicado y la institución, en el marco de la experiencia terapéutica singular”, Tesis de licenciatura, Rosario, Universidad Abierta Interamericana.
- Freud, S. (2003), “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”, en: *Obras completas*. Vol. 17, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 151-163.
- Freud, S. (2011a), “El método psicoanalítico de Freud”, en: *Obras completas*. Vol. 7, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 233-242.
- Freud, S. (2011b), “Sobre psicoterapia”, en: *Obras completas*. Vol. 7, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 243-257.
- Haddad, M. I. y Ulrich, G. M. (2009), “Salud mental y psicoanálisis, una tensión irreductible...”, Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata*.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010), *Metodología de la investigación*, 5ta ed., México, Mc Graw-Hill.
- Lacan, J. (2007), “Das Ding”, en: *El Seminario de Jacques Lacan*, Libro 7, Buenos Aires, Paidós, pp. 57-72.
- Lacan, J. (2009), “El sinthome”, en: *El Seminario de Jacques Lacan*, Libro 23, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (2014), “Intervención sobre la transferencia”, en: *Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2012), *Diccionario de psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (2006), *Constitución de la organización mundial de la salud*. Recuperado de: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf.
- Rodríguez Ponte, R. (1998), *La transferencia: clínica y fundamentos*, Desgrabado de Seminarios de la E.F.B.A, Inédito.
- Schlemenson, A. (1991), *La perspectiva ética en el análisis organizacional*, Buenos Aires, Paidós.
- Soler, C. (1988), *Malentendido n.º 3. Psicoanálisis y Psiquiatría*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Garamond S.C.A.

Vila, M. A. (2012), “Los discursos en la dirección de la cura”, en: *Jornadas De Escuela “los Discursos En La Dirección De La Cura”*, Buenos Aires, Efba. Recuperado de: http://www.efbaire.com.ar/files/texts/TextoOnline_1472.pdf.

**Jóvenes y adultos.
Diversos modos de transitar y significar las
experiencias educativas en el nivel medio**

María Inés Barilá¹, Sergio Andrés Amoroso¹, Analisa Castillo¹,
Verónica Cuevas¹, Morela Irazusta¹, Camila Opazo¹, Sandra Castañeda¹,
Fabiana Urzainqui¹, Azucena Betiana Mansilla², Florencia Tobio²

1. Introducción

Este proyecto forma parte del Programa de Investigación³ *Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos*, y se plantea construir conocimiento acerca de los *diversos modos que poseen los jóvenes y adultos para transitar y significar sus experiencias educativas en el nivel medio*.

La Ley de Educación Nacional en 2006 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, otorgó visibilidad y posibilitó propuestas educativas inclusivas y flexibles destinadas a revertir la repitencia, el abandono y a favorecer la terminalidad de la escuela secundaria, en sintonía con la plena vigencia al derecho social de la educación que poseen los jóvenes y adultos como derecho impostergable.

¹ Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) / Universidad Nacional del Comahue (UNCo), correo electrónico: mariainesbarila11@gmail.com, andresamoroso@gmail.com, analisacastillo@gmail.com, vcuevas1976@gmail.com, more_viedma@hotmail.com, camilaopazo1994@gmail.com, sandra201308@yahoo.com.ar, fabiazainqui@gmail.com

² Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) / Universidad Nacional del Comahue (UNCo) / CIN, correo electrónico: betiana_mansi.63@hotmail.com, florentobio@hotmail.com.

³ Código 04/V099, aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), en ejecución en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), período 2017-2020.

En este sentido nos proponemos conocer la población escolar destinataria de las propuestas educativas; recuperar los sentidos que los jóvenes y adultos con distinta inserción y trayectorias le otorgan a la educación secundaria; los significados que poseen respecto de las relaciones generacionales; las modalidades que adquiere la construcción de los aprendizajes en sus experiencias educativas generando nuevos escenarios y oportunidades para desplegar esquemas de acción y reflexión.

2. Algunos resultados anteriores

En la investigación finalizada se analizaron en las *prácticas discursivas de los jóvenes* que concurren a la escuela secundaria nocturna, los significados y experiencias que construyen respecto de la escolarización, los vínculos intergeneracionales, los dispositivos y las normativas institucionales; las experiencias educativas, las relaciones que establecen entre familia, escuela y trabajo; las estrategias de (in)visibilidad que despliegan dentro y fuera del espacio escolar, las modalidades de participación y los sentidos que elaboran sobre la política y las prácticas democráticas.

Entre otros resultados, se destaca que en relación con los *rasgos de la experiencia educativa de los jóvenes*, se trata de una experiencia intersubjetiva, contextual y particular, es una experiencia joven y una expresión subjetiva del sistema escolar. Los jóvenes viven las escuelas nocturnas como parte de los cambios que están experimentando; como un espacio donde es posible resignificar su pasado escolar, soñar con otro por-venir. Allí la experiencia estudiantil y la experiencia joven amalgaman. Experiencia joven atravesada por responsabilidades laborales, familiares que, al llegar a la escuela, intentan dejar afuera para hacer de la experiencia estudiantil lo propio del espacio escolar, cuya motivación principal es terminar los estudios, la deuda pendiente.

Es un tipo de experiencia que se construye ante una educación poco relevante para los estudiantes, y ante un panorama estrecho de oportunidades, donde la escuela se configura como una puerta lo suficientemente atractiva para buscar un mejor presente y futuro. Aparecen dos significaciones respecto de la experiencia en la escuela: *como segunda oportunidad*, refiere al estudiar como una “oportunidad”, como algo a “aprovechar”, otra posibilidad y la constitución de una nueva identidad que implica necesariamente un reconocimiento de ellos mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad y como *experiencia estudiantil reparadora*, la vuelta a la escuela implica una elección; o dicho de otro modo, los implica en tanto sujetos que deciden y eligen para sí.

Respecto de los vínculos intergeneracionales entre alumnos jóvenes y adultos, se analizaron las condiciones y modalidades que adopta el vínculo y los diálogos intergeneracionales que producen aprendizaje y que operan como “amarre” o experiencia de resignificación de la institución escolar, de la educación y de sus posibilidades por venir.

Respecto de las relaciones entre jóvenes alumnos y profesores, comprobamos que las interacciones con sus docentes generan experiencias para afirmar su identidad. Se esbozó una tipología que contempla las diversas formas de relacionarse con sus profesores. Encontramos dos tipos: Relaciones que hacen lazo con la cultura “escribía una palabra y me venía otra y otra” y Relaciones que intentan torcer destinos “se trata de no tener miedo”.

En relación con *las experiencias educativas y de trabajo de jóvenes en los procesos de inclusión y exclusión educativa*, algunas dimensiones revelaron la centralidad y la instrumentalidad de la educación secundaria y el trabajo, y sus complejas relaciones; las estrategias que despliegan los jóvenes alumnos de la escuela media nocturna que trabajan, para sostener ambas actividades así como aprendizajes que incorporan.

Este proyecto constituye el estudio de una problemática específica, los *distintos modos en que jóvenes y adultos transitan y significan las experiencias educativas en el nivel medio*, pero es necesario destacar que, para ello, resultan relevantes los estudios efectuados en los proyectos de investigación: “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”. 04/V078 (2013-2016); “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna”. 04/V060 (2009-2012); “Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en la escuela media nocturna”. 04/V044 (2005-2008); “La Educación Moral en la Encrucijada: Entre las Políticas Educativas, la Cultura Escolar y la Práctica de los Actores Socio- Educativos”. V910. (1998-2001) y “Adolescencia: Cuestiones Éticas en la Escuela Secundaria”, V008. (1995-1997). Así como en los proyectos de extensión: “Los talleres en la escuela: subjetividades juveniles, comunicación y futuro” n.º 536 (2012-2013) y “Adolescentes vulnerables... La escuela nocturna contiene. Intervención psicopedagógica en un Centro de Educación Media. Viedma (Río Negro)” n.º 287 (2003-2004). Todos dirigidos por Mg. María Inés Barilá. UNComa-CURZA.

3. La Educación de Jóvenes y Adultos

En los primeros años del siglo XXI en la Argentina, la educación de jóvenes y adultos cobra centralidad, dado el contexto de implementación de políticas de ampliación de derechos que

superan el eje de las miradas economicistas para debatir la cuestión de los trabajadores y trabajadoras como ciudadanos y ciudadanas, y no al revés. Es decir, las cuestiones sobre el acceso, permanencia y egreso en los trayectos de educación formal implican mucho más que disponer de credenciales que “certifican” saberes ante el mercado, sino que hoy la preocupación está más ligada al logro del ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales. Y la educación es un derecho social, un derecho humano que no caduca con la edad (Jacinto y Terigi, 2007; Terigi *et al.*, 2010).

La educación de adultos es una modalidad que atiende a personas cuyos derechos han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos. En los últimos años la Educación de Jóvenes y Adultos ha cobrado una mayor visibilidad y ha vuelto a ser objeto de atención de las políticas educativas estatales, de agencias multilaterales de asistencia técnica y financiera, y de instituciones académicas; dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos socialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo o para integrarse como ciudadano a la sociedad. (Rodríguez, 2003; Baquero *et al.*, 2007)

Asimismo, se encuentra fuertemente atravesada por las discusiones que la vinculan con el mundo laboral o por su potencial en materia de desarrollo humano, al convertirse en un eje de las políticas que se impulsaron para alentar la reactivación económica y fomentar el proceso de transformación productiva que se inició luego de la crisis de 2001.

El interés sobre la temática de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA) en el nivel secundario está en sintonía con los postulados que se derivan de la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26206 y con los desafíos que enfrentan las actuales y futuras políticas en esta modalidad. Por un lado, plantear el derecho a la educación permanente y, por otro, extender la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario.

El rol de la Educación de Jóvenes y Adultos excede ampliamente las acciones de las políticas educativas para incluirla en el plano de las políticas públicas, y más específicamente de las políticas sociales de atención a la pobreza y las políticas de empleo orientadas a la formación y capacitación laboral. En este sentido, los jóvenes y adultos que transitan por el nivel medio poseen un bagaje escolar previo, recorridos con los que cuentan y que le dan sentido y significación a sus haceres y decires, configurando sus experiencias educativas. (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Rodríguez, 2008; De la Fare, 2010; Sinisi y Montesinos, 2012; Finnegan, 2012).

Nos preguntamos ¿Cómo indagar las experiencias educativas de los jóvenes y adultos en su tránsito por el nivel medio y los dispositivos que la sociedad y la escuela ponen en juego para

su construcción? ¿Cuáles son los signos de producción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos que transitan por las nuevas ofertas formativas (Plan FinEs, Escuela Secundaria para Jóvenes) de esta modalidad de la educación media? ¿Qué incidencia poseen en las experiencias de los jóvenes y adultos las propuestas educativas inclusivas? ¿Qué categorías teóricas y qué estrategias de investigación son necesarias construir y re-pensar para su estudio? ¿Resultan suficientes las herramientas existentes? ¿Qué características poseen los jóvenes y adultos que transitan por la educación secundaria? ¿Cómo se construyen las relaciones generacionales en las experiencias educativas de jóvenes y adultos? ¿Qué posibilidades de aprendizaje despliegan y/o construyen los jóvenes y adultos?

Si la experiencia posee una dimensión de subjetividad, reflexividad y transformación, en consecuencia, el abordaje que se hace propicio para la aprehensión y construcción de los datos en el campo es aquel que permita rescatar las particularidades, los indicios, las huellas que revelan los distintos modos de transitar y significar las experiencias educativas por parte de los jóvenes y adultos en condición de estudiantes.

4. Cuestiones teóricas y metodológicas

La experiencia como concepto posee un carácter polisémico y en esa diversidad de sentidos es necesario construir una perspectiva que permita captar, identificar las huellas, los indicios reveladores de la experiencia educativa de los jóvenes y adultos.

Etimológicamente, la palabra *experiencia* tiene varias acepciones: *Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; Experimento; Acción y efecto de experimentar*⁴. Esta última acepción parece la más atinada para pensar algo en torno a la experiencia escolar de jóvenes y adultos, ya que advierte por un lado, una acción realizada por un sujeto y por otro, un efecto de esa acción, una vivencia, que no parece terminar sino que esta ‘siendo’ en un tiempo y en un espacio definido.

Los sociólogos Dubet y Martuccelli definen la experiencia escolar como “La manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (1998: 79). Así definida, la experiencia escolar comprende ciertas particularidades, entre otras, resulta de la combinación de lógicas de acción: •) de socialización:

⁴ Extraído del diccionario de la Real Academia Española. <https://www.rae.es/>.

entendida como los mecanismos de integración social donde los alumnos aprenden las normas y los roles legitimados; •) la estratégica: a través de la cual los sujetos escolarizados configuran una racionalidad limitada que combina la naturaleza de sus recursos y sus intereses y; •) la de subjetivación: aquella a través de la cual el alumno se distancia de lo disponible culturalmente para generar un mecanismo de autocrítica a través del cual se autonomiza (Dubet y Martuccelli, 1998: 79-80).

Kaplan y Brener (2008) expresan al respecto que hay todo un trabajo personal que realiza cada alumno al articular de manera singular las distintas lógicas, más allá de las determinaciones sociales sobre su experiencia, a través del cual se socializa y constituye como sujeto, dotando de sentido y coherencia a su paso por la escuela. Más adelante, los mismos autores enuncian que es la institución escolar en general y, el docente en particular, quienes se constituyen en figuras centrales en este trabajo de significación que realizan los alumnos de su experiencia escolar; de esta forma y así entendida, la institución escolar funciona como constructora de subjetividad.

Es posible considerar entonces que las experiencias escolares, por un lado, constituyen a los jóvenes y adultos, pero, al mismo tiempo, tales experiencias son construidas por ellos mismos. En esta línea, resulta interesante la tensión planteada por estos autores, entre las posibilidades del sujeto de construir sus experiencias escolares, y las limitaciones del contexto —sea el conjunto social, sea el sistema escolar—, en la construcción de las mismas.

Entender la escuela habilita a incorporar la noción de experiencia con el objeto de dar voz a los jóvenes y adultos, dar cuenta de cómo transitan la escuela y su abandono, las tensiones que se generan entre la experiencia escolar y otras esferas de la vida como el trabajo y la maternidad o paternidad (Dussel, 2007). Desde esta perspectiva, Kessler entiende la experiencia educativa como “las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre la escuela y la educación recibida; a la relación que se establece entre docentes y alumnos” (2002: 20).

Es necesario establecer una diferenciación conceptual entre experiencia educativa y experiencia escolar. Entendemos que lo educativo excede a la institución escolar, aunque suele depositarse en ella la tarea magna. Siguiendo a Antelo (2010), toda experiencia educativa se define por la doble dimensión del vínculo entre los sujetos involucrados. A saber, la transmisión de conocimiento, la intencionalidad, el apetito de vínculo y promesa de transformación del otro.

Las consideraciones anteriores respecto del concepto “Experiencia educativa”, implican pensar en cómo se construyó esta experiencia, cómo se fue configurando la misma, y es allí

donde toma relevancia la palabra de los sujetos, sujetos que más allá de los condicionantes estructurales propios del sistema escolar, logran construir e implementar lógicas de acción, reconfigurándose en este mismo proceso tanto aquellos elementos que hacen al sistema escolar, como sus experiencias educativas y su subjetividad.

Podríamos considerar entonces que en la construcción de toda experiencia educativa interviene una vertiente estructural —los elementos aportados por el sistema escolar— pero también una subjetiva, que comprende aquello que el sujeto alumno trae, y que pondrá a jugar en la construcción de tales experiencias.

La noción de experiencia educativa, como ocurre con muchas otras nociones del campo educativo, es objeto de diversas interpretaciones, significados y usos en la reflexión pedagógica, en la investigación educativa y en los procesos de cambio y transformación educativa. Esto hace posible que la noción sea objeto de aproximaciones desde diversas perspectivas, dependiendo de las necesidades, preguntas e intereses de quienes se aproximen a esta discusión. Es necesario advertir que estas aproximaciones no son necesariamente excluyentes.

La experiencia educativa nos debe aproximar a un mundo por construir y no a la reproducción del mundo dado. La multiplicidad de tiempos, espacios, lenguajes y lógicas orientan el proceso educativo hacia mundos posibles, probables y reales. La experiencia educativa es interculturalidad. Es la expresión de múltiples voces y lugar de múltiples existencias. Es diversidad, reconocimiento y visibilización. Son diversos lenguajes, miradas y colores que se encuentran, se aproximan y se diferencian, se reconocen en sus lógicas e historias. La interculturalidad es la posibilidad del consenso y el disenso construido, negociado, pero por encima de esto es la capacidad para estar y permanecer.

La investigación se constituye desde un marco metodológico de carácter cualitativo de corte etnográfico, dado que se considera que este enfoque es el que mejor permite conocer los sentidos, apreciaciones y significados que los sujetos jóvenes y adultos construyen en relación con las experiencias educativas, en las escuelas medias nocturnas y en las nuevas propuestas de la modalidad. Esta perspectiva orientará la selección de las distintas técnicas y dispositivos de análisis e interpretación (Vasilachis de Gialdino, 2007)

Las estrategias seleccionadas para abordar el estudio son básicamente: encuestas descriptivas, observaciones, entrevistas cualitativas abiertas. Las personas serán invitadas a hablar de sí mismas. Estos son momentos en los que la narración y la estructura social se encuentran. Las observaciones permitirán conocer la forma en que se construyen los aprendizajes y las relaciones generacionales.

En síntesis, se encuestará y entrevistará a jóvenes y adultos de forma individual y grupal, se registrarán y compartirán diferentes vivencias y experiencias de sus recorridos escolares, sus

particularidades, las trayectorias, las relaciones generacionales que establecen, la manera en que construyen sus aprendizajes.

A partir de los datos recabados en el campo se procederá al análisis e interpretación de los mismos, a los efectos de desentrañar los diversos modos que poseen los jóvenes y adultos para transitar y significar sus experiencias educativas en el nivel medio. Se trata de examinar las similitudes y diferencias temáticas existentes en las diferentes narraciones. La principal cualidad de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar una aproximación a un conocimiento general sobre los temas centrales que construyen el contenido de los relatos recogidos.

Asimismo, se analizarán las normativas vigentes respecto de la EJyA y se inferirá la incidencia de las distintas propuestas en las experiencias educativas de los jóvenes y adultos.

La combinación de diferentes técnicas de análisis favorecerá nuestra comprensión ya que cuanto más examinamos nuestros datos desde diferentes puntos de vista, más podremos descubrir y construir su complejidad (Coffey y Atkinson, 2003).

La investigación se centrará en los jóvenes y adultos que realizan sus estudios secundarios en distintas propuestas educativas: *escuelas medias nocturnas* de la Comarca Viedma (RN) y Patagones (Bs. As.); ‘Escuela Secundaria para Jóvenes’ de Viedma, que es una propuesta educativa experimental (Resolución n.º 139/13, CPE-RN) orientada a revertir la repitencia, y los altos índices de abandono de los jóvenes de 16 a 21 años de edad, que cursan en la modalidad actual de la EPJA, y Plan FiNes2 de Carmen de Patagones, propuesta orientada generar una experiencia de terminalidad completa de los estudios secundarios destinada a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la secundaria (Crego y González, 2014).

Bibliografía

- Antelo, E. (2010), “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: ese acto político*, Entre Ríos, Editorial Fundación La Hendija.
- Baquero, R. et al. (2007) (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Barilá, M. I. et al., Proyecto de Investigación 04/V078: “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”. UNComa-CURZA, 2013-2016.

- Barilá, M. I., Proyecto de Investigación 04/V060: “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna”. UNComa-CURZA, 2009-2012.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006), *Educación escolar y de adultos, una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Colombia, Editorial Universidad de Antioquía.
- Crego, M. L. y González, F. (2014), “Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo”, en: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Inventar lo (im)posible experiencias pedagógicas entre dos orillas*, Buenos Aires, La Crujía.
- De la Fare, M. (2010), *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*, Ministerio de Educación de La Nación, DINIECE. Recuperado el 22 de agosto de 2016, de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002676>.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Losada.
- Dussel, I. (2007), *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Finnegan, F. (2012) (comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Aique.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Kaplan, C. y Brener, G. (2008), “Aprendizaje y fracaso escolar II: la escuela y su poder de nombramiento”, en: *Clase Virtual n.º 5*. Curso de postgrado virtual: Vida cotidiana y conflictos en las escuelas. Estrategias, intervenciones y programas. Dictado por Punto Seguido.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE. UNESCO.
- Rodríguez, L. (2003), “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”, en: Puiggrós, A. (dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Ciudad de Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, L. (2008), “Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina”, México, CREFAL.
- Sinisi, L. y Montesinos, M. P. (2012), “Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media”, en: *Boletín de la DiNIECE/ Serie Informes de Investigación*, n.º 1, pp. 29-77.

- Terigi, F. *et al.* (2010), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Buenos Aires, Euro social OEI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.

**Relato de experiencia:
proyecto de extensión universitaria “Entre todas es más fácil”**

Graciela Hernández, María Belén Bertoni

Introducción

En esta ponencia nos proponemos visibilizar las características de la dinámica de los talleres, queremos focalizar en los textos seleccionados para realizar el cuadernillo que de alguna manera sintetiza, materializa y permite la consulta de las actividades realizadas durante los dos años de realización del proyecto de extensión. Debido a razones de espacio, en esta oportunidad realizamos un proceso de selección del material, el cual dividimos en dos partes, guiadas por nuestras temáticas particulares de investigación. Aunque la producción y todo el proceso de construcción de los datos es grupal, el análisis de los mismos en nuestros trabajos tiene ciertas especificidades. Consideramos que entre las particularidades más notorias encontramos que en un caso hay una línea de investigación más centrada en la búsqueda de la genealogía de las narrativas, de los relatos sobre el presente y de la escritura que recupera la memoria colectiva y el género, mientras que el otro, está más centrado en el estudio de las relaciones entre salud/enfermedad/cuidado, migraciones desde Bolivia y condiciones laborales en el ámbito rural, más específicamente en la producción de cebolla.



Este tipo de trabajo requiere de una reflexión epistémica y de una metodología de la investigación que nos permita construir a partir del reconocimiento de las teorías que reconocen la importancia del conocimiento situado, de la valoración positiva de la experiencia. Además de estar atentas a los aportes de las etnografías y a los debates antropológicos contemporáneos acerca de la producción grupal y colaborativa del conocimiento. En este caso, con las alumnas de la escuela y con las maestras que vienen trabajando en estas escuelas de adulto/as, que están buscando formas de incluir la diversidad cultural en la currícula del aula y no siempre la encuentran. Acompañarlas en la búsqueda es todo un camino a seguir para conocer procesos sociales, producir investigaciones

académicas y colaborar en la alfabetización y mejoramiento de la lecto- escritura de las mujeres que reclaman por la incorporación de estas competencias.

Para posicionarnos en la idea del conocimiento situado reconocemos la importancia del pensamiento de Donna Haraway, en especial la consigna de poner el acento y hacer visible el lugar desde el cual se parte, ya que ningún conocimiento está por fuera del contexto en el cual se produce ni de la subjetividad de la/os investigadora/es. Además reivindicamos la idea/concepto de experiencia en el sentido dado por Adrienne Rich para poder aprehender la diversidad y complejidad de las propuestas feministas y desde una “política de localización” que no pretenda generar teorías universales sino particulares y producto de la contingencia eventual de nuestros trabajos, de nuestra experiencia que nunca es neutral, sino fuertemente condicionada por las prácticas. A estas vertientes feministas sumamos los aportes teóricos de las metodologías cualitativas etnográficas (Denzin y Lincoln, Guber y otros).

I Producciones orales y escritas. Genealogías de la narratividad y memoria colectiva¹

En esta primera parte seleccionamos algunos de los relatos que nos resultaron significativos en tanto dan cuenta de un pasado andino, en un espacio diferente en el que viven. Los textos que transcribiremos nos remiten a los ejercicios de los recuerdos y la memoria.

1. Narrativa y memoria

Entre los relatos recopilados nos parecieron significativos los que recuerdan a ciertos vegetales de manera humanizada, muy diferente a como hablan en el presente de la cebolla, base de todo su trabajo y producto dirigido al mercado local e internacional. Veamos de que manera los vegetales que formaban parte de la alimentación ocupan un lugar en los relatos que escuchamos en la escuela, sobre los que se escribió y dibujó:

¹ Autora: Graciela Hernández.

La papa (1)

Mi mamá siempre sabía retornos cuando íbamos a buscar a papá, decía que no se pisa la papa porque llora, no se tira tampoco porque no va a querer dar más. (...) Mi mamá siempre nos decía que no había que pisarla porque sino no iba a querer dar más (N. N. Segundo taller, 2015).

La quinua

Quinua no hay que derramar ni una porque llora como un bebé. Una vez mi mamá fue a lavar al río quinua, llegó a la casa y empezó a llorar un bebé. Fue de vuelta, lloraba un bebé, llegó al río y no había nada, solo quinua nomás. De nuevo volvía a la casa y vuelta lloraba. Llegó al río y no había nada, de vuelta volvía a la casa y vuelta lloraba ahí donde lavó quinua. La quinua llora como un bebé, hay que cuidarla. La quinua llora si se la bota. A mi mamá dice que le pasó, sintió el llanto de una criatura, pero era la quinua que lloraba porque la había botado. (N. N., Segundo taller, 2015)

Preguntada N.N. acerca de qué había que hacer para saldar el daño si alguien había maltratado a la quinua o no había hecho buen uso de ella, respondió que no sabía, que eso era de “años”, “cuantos años pasaron”, “pasó hace mucho, cuando yo tendría ocho años”, para nuestra interlocutora eso es un pasado lejano.

En otro de los encuentros, ya en el 2016, volvimos al tema del manejo de la papa y otros vegetales, en esta oportunidad se sumó H.A. que no asistía el año anterior, contó lo siguiente:

La papa (2)

A veces la planta de la papa llora, la papita llora, llora porque es de la Pachamama de la tierra. Lloro porque no la cuidan. Si no atienden la papa llora. Lloro como un bebé. Eso pasa en Bolivia, porque allá hay Pachamama, porque hacen...chayan. Acá no. Allá van a chayar, es una creencia que la papa llora y el maíz también (H. A., Segundo taller, 2015).

Todo el grupo estuvo de acuerdo con las afirmaciones de H.A. hicieron gestos y demostraron pensar lo mismo: que tanto la papa como el maíz pueden llorar si no se las trata adecuadamente, pero eso solo ocurría —o puede seguir ocurriendo— en sus lugares de origen, en el destino migratorio todo es distinto. Preguntamos por el maíz y nuestra

interlocutora nos contó la siguiente historia.

El maíz

El maíz dicen que aparece, a una señora le apareció en Bolivia, mi abuelita contaba cuando yo era chica. Decía que el maíz se aparece si no lo cuidan, se aparece en forma de un hombre rubio, rubio, rubio, bien blanquito [hace gestos con las manos como de alguien con cara delgada], alto y delgado, es así y asusta. Se aparece y asusta (H.A., Tercer taller, 2015).

Preguntada de que manera asusta respondió que eso no lo recuerda, por otra parte todas asintieron que el maíz se presenta, aparece y asusta, sin más explicaciones. Por su parte FF, de alguna manera, para confirmar lo que contaba su compañera de alfabetización, digo que el también sabía una historia pero de las habas.

El grano de habas

Iba un viajero y se le cayó un granito de haba. No se dio cuenta el hombre, en el cargamento llevaba muchas cosas y no se dio cuenta que se le cayó un granito. Dice que venía una persona y sentía llorar a un bebé, lloraba y lloraba, decía ¿Qué es? Resulta que era el grano de habas que lloraba y lloraba. ¿Qué es? Resulta que era el grano de habas que lloraba. El hombre levantó el grano y ya está. Pensaba que era una criatura pero era el grano, lo puso en el bolsillo y ya está (F.F., Tercer taller, 2015).

Además de trabajar con las historias sobre la papa y otros vegetales también se trabajó mucho con las comidas, se escribieron recetas, compartimos comidas, las alumnas nos llevaron alimentos sobre los que preguntamos, por ejemplo chuño, maní blanco, mote de maíz y otros.

Estos testimonios son muy diferentes a los relatos sobre las características del trabajo en la cebolla, donde hemos trabajado detalladamente identificando los tipos de cebollas que se producen, las tareas que ellas realizan tanto en el campo como en los lugares de acopio y empaque.

2. Narrativa y producción de textos

En los talleres se propició la lectura de poemas, de textos breves en los cuales las alumnas pudieran verse representadas, a partir de estas actividades —en las cuales escribieron recetas de cocina, dibujaron paisajes de la infancia con plantas y animales en su entorno, se fueron animando a escribir en distintos formatos y hasta hicieron una poesía colectiva.

Las comidas de mis pagos

*Yo cocino con maíz
papa, trigo, cebada
habas, coca y arvejas.*

*Casi no hay harina
que comprar.*

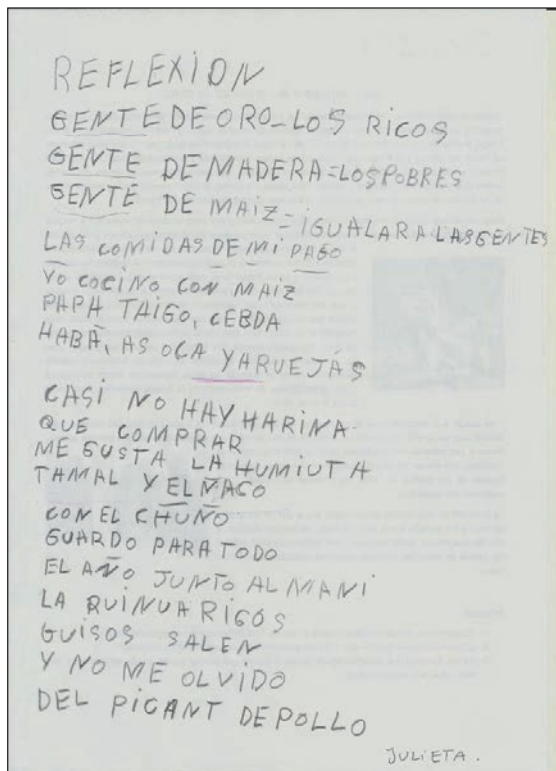
*Me gusta la humita,
el tamal y el ñaco*

*Con el chuño,
guardo para todo
el año junto al maní.*

*La quinoa...ricos
guisos salen...*

Y no me olvido del picante de pollo

Ejemplo de un trabajo producto del análisis de un texto literario, que dio lugar a la siguiente producción escrita por parte de una de las alumnas. En la escuela de adultos se reunían mujeres que estaban cursando distintos ciclos, en este caso se trata de una que se encuentra en las primeras etapas.



Además recordaron cuentos de la infancia, trabajamos con ellos, en especial con el cuento del cóndor y la pastora².

II. Producciones orales y escritas: migraciones, trabajo y salud³

1. Migraciones

Como ya hemos mencionado anteriormente, los talleres los realizamos en un contexto migratorio, es decir, un espacio caracterizado por la presencia de migrantes provenientes de

² Sobre esta temática presentamos una ponencia breve en las Jornadas de Interescuelas 2017 de Historia y realizamos un artículo que se encuentra en prensa en la Revista Nuestra América.

³ Autora: María Belén Bertoni.

Bolivia y que se fue instalando en el marco de la gestación de un nicho laboral caracterizado por la labor rural en la horticultura de la cebolla.

Es en ese sentido, que las participantes del taller fueron refiriendo a sus relatos de vida donde fueron recurrentes las referencias a las trayectorias migratorias, los motivos y las expectativas que llevaron a movilizarse, tanto individualmente como en el marco de un proyecto familiar.

Durante el mes de noviembre del 2015, en dos de los talleres realizados, trabajamos el Día del Inmigrante (4 de Septiembre) y aprovechamos para conversar sobre las expectativas y los caminos recorridos y las representaciones que se tenía sobre Argentina:

Es un paraíso" decían ¡si trabajas! Como yo trabajo desde los 14 años como un hombre en el campo, en la chara, plantando zapallo, arrancando ajo, arrancando cebolla, descolando cebolla, sembrando lechuga y cortando la lechuga también para cargar los camiones... pero... ¡sufrís! Todos dicen "Huy" venían allá y decían "en Argentina se gana plata, ¡en Argentina se gana plata!" ¡Si! ¡Si te sacrificas, si vas a tener plata! Sino: ¡Nada! Y yo digo "¡Huy, me voy!" Vine así de cuarta y me trajo un matrimonio y me dijo "a cocinar nomás" y después me dijeron "vamos al campo nomás" yo lloraba... No quería saber nada...


HOMBRE Y APELLIDO Hilaria Mendoza

EDAD 62

DESDE DÓNDE VIÑO Y POR QUÉ de la frontera boliviana
vine a trabajar con mi marido y mi hija fuimos después
al campo

HACE CUÁNTO QUE ESTAS EN ARGENTINA del ochenta y seis


QUÉ COSAS HICISTE Y HACES DESDE QUE ESTAS ACÁ trabajé en el campo en la cebolla hice estudiar a mi hija
ayude a mis nietos ahora es enfermera que de viuda me compré
mi casa



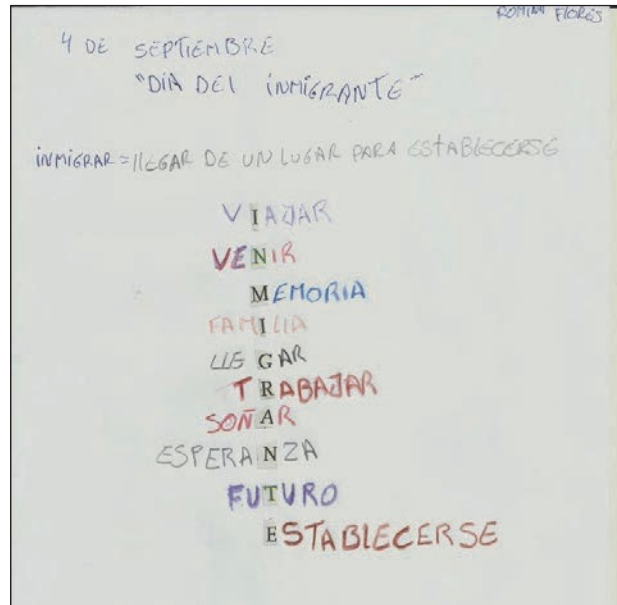
Todos que vinieron desde acá decían que era lindo y viniendo por conocer, se acostumbramos (...) de allá vine sola, con patronos así que traía gente, antes traían gente así (...) me trajeron para que me quede en la casa para cocinar (...) van patronos, antes iban, que no conocías y te venías así nomás (...) una vez que estás acá después no es lindo, todo para trabajar, todo campo

NOMBRE Y APELLIDO Sandra Lopez
EDAD 34 años
DESDE DÓNDE VIÑO Y POR QUÉ
vine de Bolivia por trabajo por que
los que venían a argentina decían
que era lindo el trabajo por eso
decidi venir a mendoza y trabaje
en el campo plantando ajo desmenuzando
ajo y plantando tomate y cosechando
plantando moricon lechuga acelga
repollo chodo papa sanahoria
cevolla trabaje 3 años y despues
me fui a Bolivia despues bolivi
y me vine a ascasubi
HACÉ CUÁNTO QUE ESTAS EN ASCASUBI ~~trabaja~~

QUÉ COSAS HICISTE Y HACES DESDE QUE ESTAS ACA:
cuando llegue por primera a ascasubi 200
y trabaje en el galpon de en saque de
cevolla y de puer majeri y bolvi el año



Los relatos orales se plasmaron en una actividad colectiva sobre la idea de *migrar* y los sentidos asociados:



2. Trabajo

Las mujeres y los varones (el primer año participaba un solo varón y el segundo año se sumó otro joven) se identifican como trabajadoras de la cebolla. Desde que llegaron al contexto local (partido de Villarino) han trabajado en el campo, en las diferentes actividades que la labor cebollera conlleva. Destacaron aquellas que requieren más esfuerzo y desgaste físico, y las dificultades que tuvieron que afrontar para adaptarse al arduo trabajo que no realizaban en sus lugares de origen y que tampoco pensaron que realizarían en el contexto de migración:

Yo aprendí a trabajar en el campo a descolar cebolla, arrancar cebolla, embolsar, costurar. Pero no es fácil, a mí me costó mucho aprender, porque nunca trabajé en el campo. Por eso me cuesta trabajar en el campo y no me gusta. La primera vez que fui al campo me sentí mal porque no podía descolar y me puse a llorar un rato y seguí descolando. De a poco aprendí y mucho que no me gusta siempre ir al campo. Prefiero trabajar en el pueblo. Yo tenía que aprender a trabajar porque tenía mi pareja (...)

A los 11 años aprendí a pelar caña de azúcar con mi papá. El me enseñaba. También trabajamos en el tabaco, encañaba tabaco y desencañaba. También clasificaba por día.

Siempre trabajaba con mi papá. Cuando llegué a la zona tuve que ir al campo a trabajar y no sabía cómo se hacía porque antes yo trabajé de ayudante de cocina. El trabajo del campo me lo enseñó un poco mi hermano, un poco yo mirando. Fue importante aprender a trabajar, me ayudó a tener plata para pagar mis gastos para comer, para mantener a mis hijos.

A. CEBOLLA MORADA-BLANQUITA
SINTÉTICA-TORRENTINA
TRABAJO ESCARDILLAR-SEMBRAR
B. REGAR-SACAR FLYUJO-ARRANCAR
APILA-EMBOLSAR-DESCOLAR

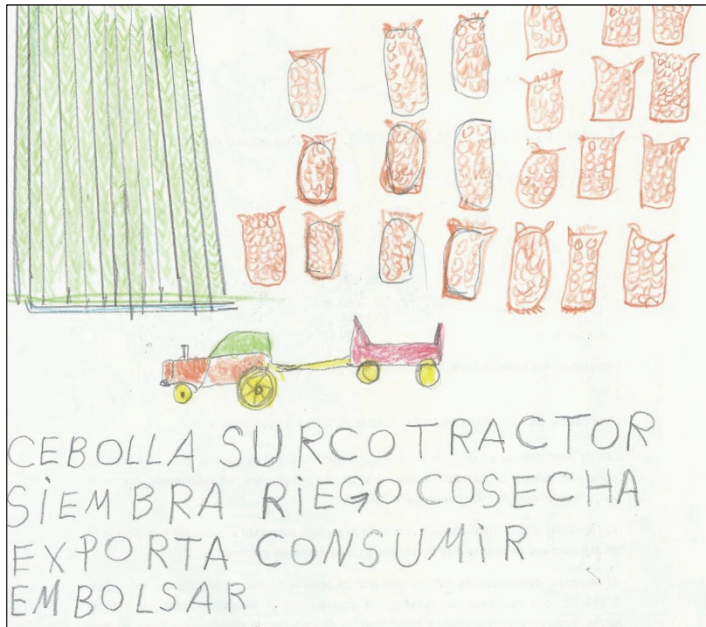
A. LA CEBOLLA ES RICA
LA CEBOLLA TE HACE LLORAR
LA CEBOLLA SE EXPORTA A DISTINTOS LUGARES
CON LA CEBOLLA SE COCINA
SE TRABAJA LA LA CEBOLLA

LA CEBOLLA SE SIEMBRA SE
ATIENDE BIEN PASTA COSECHARLA
SE ARRANCA SE APILA Y DESPUÉS
SE VENDE
AS MUJERES HACEMOS LA
MISMO TRABAJO QUE EL HOMBRE

Hilaria
lo del mercasur la cellolla numero 3 es la que se exporta
cortícola argentina culinaria las expectativas calibres
la cellolla se usa para cocina para aser salsa
en ascarubi haimuopa cellolla

Sobre la labor cebollera, hemos conversado pero también fue muy importante brindar el espacio para el dibujo, ellas y ellos se dibujaron trabajando en la descolada de la cebolla,

resaltando la posición corporal en la que realizan las tareas rurales. Dibujaron las pilas de cebolla, la labor de los hombres en el tractor, los diferentes ciclos productivos:



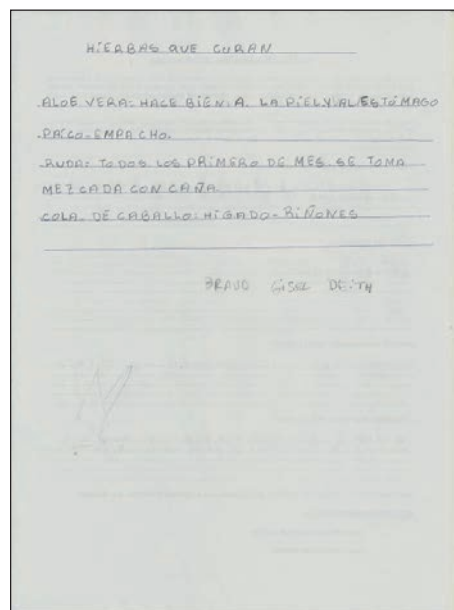
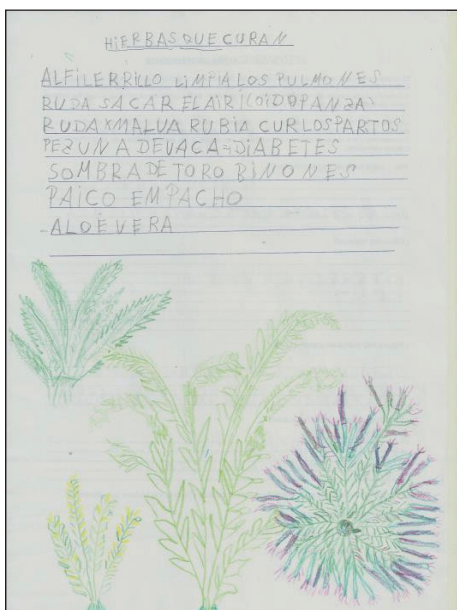
También destacaron que el trabajo es muy duro, por lo que algunas personas usan la coca, para no tener sueño, no sentir hambre, cansancio o dolores en el cuerpo. Problematicamos

las representaciones negativas que sobre ella se tiene, en relación con la cocaína y ellas/os la enmarcaron como una planta medicinal y de alto valor simbólico, por las posibilidades que les brinda de continuar con las labores requeridas diariamente en el campo.

3. Salud

Plantas y hierbas medicinales

Desde los primeros talleres realizados durante el 2015, surgieron varias conversaciones entre las y los talleristas sobre el uso de plantas para tratar enfermedades, aunque recién en el 2016 los hemos sistematizado en una actividad específica que presentaremos más adelante. En uno de los encuentros conversamos sobre el cultivo de la cebolla en el que trabajan, y también conversamos sobre otros cultivos, en ese marco, sin haberlo solicitado, un varón (F) y una mujer (G), al taller siguiente nos mostraron las siguientes actividades que realizaron sobre “Hierbas que curan”:



(Quinto taller, 2015)

Una vez terminados los talleres del 2015 y antes de comenzar con los talleres del 2016, realizamos algunas visitas a diferentes instituciones –biblioteca, centro asistencial de salud,

iglesias- de la localidad, con el fin de establecer lazos para trabajar en conjunto en alguna actividad. Ese mismo día, también realizamos algunas entrevistas y visitamos una de las talleristas del año anterior, B.G. Cuando llegamos a su casa, ella estaba cocinando 16 kilos de pan para su familia, lo cual nos comentó que le iba a alcanzar una semana. Mientras los panes levaban y su marido le arreglaba parte del horno de barro, nos muestra parte de las plantas que “hace crecer” en su patio, contándonos sobre las propiedades medicinales de las mismas y cómo las utiliza para tratar algunas dolencias:

BERRO: se hace en te sin llegar a hervir, con limón y azúcar para el hígado.

TORONJIL: para enfermedades del corazón, se toma en infusión sin hervir

UTUMPILA: se toma frío, con limón y azúcar, para la bilis

AJENJO: es buena para la vesícula, se toma pasada por agua

(Registro 4-7-16)

B. G. también nos cuenta que no todas las aprendió a utilizar en Bolivia, como el toronjil, la utumpila o el berro. Por ejemplo, en el caso del ajenjo, este se lo recomendó una paisana en la zona y además lo comenzó a utilizar luego que una médica en un consultorio privado, al que asistía por problemas en la vesícula, le diera unas gotas a partir de las cuales ella reconoció el olor del ajenjo. Además la “paisana” le recomendó que no se opere sino que lo tome por 15 días, lo que según ella le dio resultado. B. G. también nos contó que la maestra de ella le pedía que le junte el berro que ella utilizaba para sanar el hígado, pero para hacerse ensalada cuestión que le resultaba extraña.

Mientras B. G. cocinaba el pan en el horno de barro, nos contó que su abuela utilizaba la ruda para tratar la enfermedad del viento, tal como aparece en el testimonio en páginas anteriores.



A la semana siguiente, cuando contamos en el taller sobre nuestra visita a B.G. y lo que aprendimos de la ruda, F. F. comentó que su papá, que era curandero porque le cayó un rayo,

utilizaba la ceniza de la ruda para tratar dolencias de estómago y huesos. H.A. también utiliza la ruda pero “asentada” con caña, para chayara a la Pachamama y estar bien, no enfermarse.

La ruda de hembra y macho y la caña hay que poner para que se serene y tomarlo en ayuno durante tres días para que no se enferme del mal aire, pero tiene que ser el 1 de agosto. La Marta no quería tomar “un poquitito toma, que es para la aire, para que estés bien, vos que estás mal” un poquito cada uno, todos los años (Primer taller, 2016).

En otro taller también nos contaron sobre los beneficios de la papa para el hígado, luego que la maestra comentó que leyó en una revista que es bueno tomar el agua de la ralladura de papa:

F: yo rallo la papa, yo la rallé. Agua de papa, medio vaso, cuando se asienta como bicarbonato, el agua queda limpito, es bueno para el hígado

G: ¿tomó ese líquido?

F: si por la mañana, lo hacía serenar G: ¿dejárselo al sereno?

X: en la ventana para que serene

F: ese blanco no lo tomé, el agua de arriba nomás, tiene olorcito nomás. G: ¿este señor se lo dio?

F: un curandero casero del campo (...) no me dijo si tenía que tomar el agua o lo blanco (Séptimo taller, 2015)

Como comentamos anteriormente, el uso de la coca también fue mencionado por la/os talleristas en reiteradas ocasiones, para *chayara*⁴ y *corpachar*⁵, para mantenerse despiertos y con fuerza en el trabajo pero también es utilizado por los curanderos para las visiones y para las curaciones. En una entrevista a P.A. nos cuenta como el huesero del pueblo curó de una torcedura a su hijo:

⁴ *Chaya*, *chayada*, del aymara *ch'alla* y del quechua *ch'allaku*; existe igualmente el verbo *chayar* (v. quechua *ch'allay* y v. aymara *ch'allaña*: rociar, asperjar). Consiste en agradecer y/o pedir “permiso para cavar a los antiguos abuelos”, y consumir coca y alcohol para preservarse de la Pachamama, es decir para no ser agarrado. (Bugallo y Vilca 2011).

⁵ *Corpachar* refiere en los Andes jujeños a dar de comer y beber a la Pachamama, es un ritual que se realiza en agosto. (Bugallo y Vilca 2011).

P: mi hijo una vuelta se torció el pie que saltó y lo llevé allá, me dice, “comprá tabaco, alcohol”... después lo preparó y lo echó a arder con el alcohol, una sal le echó...y después lo puso una venda, lo vendó caliente, lo refregó, lo refregó y bien lo hizo calentar, después “agarralo porque acá va a llorar seguro este muchacho” y lo agarré bien y así en un descuido praaaa, “ya esta” uhhh... se quería morir...

B: del dolor

P: del dolor... y después puso todo el tabaco, todo bien... quedó listo... a los dos días fui y a la semana otra vez a jugar a la pelota... no, si mucha gente va...

B: ¿eso lo aprendió en Bolivia?

P: en Bolivia, en Bolivia... y acá mucha gente lo persigue... cura, hace masajes, hace de todo (...) su padre era curandero y el así miraba todo y aprendía (...) el con coca parece también ve, con coca también igual ve... te lo dice... cuando estaba de la mano que me pasó estaba para ir... pero como no llegué, pero si llegaba no iba a Bahía (al hospital), me sanaba el hombre ese... (Entrevista a P. A., junio 2015)

También fueron recurrentes las conversaciones en las que recordamos el uso de plantas para el cuidado de alguna dolencia de salud y las talleristas se pasaban recetas e incluso llevaron plantas para sus compañeras, cuando sufrían algún padecimiento como insomnio.



La ruda de hembra y macho y la caña hay que poner para que se serene y tomarlo en ayuno durante tres días para que no se enferme del mal aire, pero tiene que ser el 1 de Agosto. La Marta no quería tomar “un poquitito toma, que es para la aire, para que estés bien, vos que estás mal” un poquito cada uno, todos los años.

También nos contaron sobre los beneficios de la papa para el hígado, que es bueno tomar el agua de la ralladura de papa:

F: yo rallo la papa, yo la rallé. Agua de papa, medio vaso, cuando se asienta como bicarbonato, el agua queda limpito, es bueno para el hígado

G: ¿tomó ese líquido?

F: si por la mañana, lo hacía serenar G: ¿dejárselo al sereno?

X: en la ventana para que serene

F: ese blanco no lo tomé, el agua de arriba nomás, tiene olorcito nomás. G: ¿este señor





se lo dio?.

F: un curandero casero del campo (...) no me dijo si tenía que tomar el agua o lo blanco

Y confeccionamos algunos cuadros sobre los saberes referidos a las plantas medicinales

Taller de Historia y Memoria
4 de Julio de 2016




RECONOCIENDO LAS PLANTAS

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
ROMERO 	HACER TÈ PARA BARRER O COMPRE		MIMAMA
TUVA 	SACAR LA CASCAJA ESTO SIRVE PARA INCHAZON DE SANGRE TAMBIEN SIRVE PARA COLICO	MICEMPRO DE LOS VECINOS	MIMAMEGA
MANZANILLA 	HACER TATE O PARA BARRERSE	-EN LA FARMACIA	MIMAMA
EUCALIPTO 	SIRVE PARA TOS TOMAR EN AGUA O PARA SOBRIAS	TRAIJO DEL CAMPO	UNA EN FERREÑA

Taller de Historia y Memoria
4 de Julio de 2016

/Sandra





RECONOCIENDO LAS PLANTAS

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
hainanbu 	se usa para te y sirve para la fiebre	en los montanos de Bolivia	mi mamá
calolpera 	sirve para la tos	en el jardín de mi vecino	mi seño marisa
planta de arco 	se usa para hacer te para dolor del estomago	en la tienda del rey de guaino	mi mamá
planta de manzanilla 	se usa para te y es para desinflamacion del estomago	en la farmacia	mi mamá

Taller de Historia y Memoria
 4 de Julio de 2016
 2/8

Catalina
 Mamani

RECONOCIENDO LAS PLANTAS

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
COCA 	La Coca se Masticaba se usó para Fomentar el Foco del Alma	En casas Comarcas de Bolivia	Abuelos Padres
RUDA 	Para dolor de estó- mago y afe- ctos de la piel	Es una planta común En mi jardín	Mi Mamá
CARQUEJA 	Mal de hígado se trata con él	En los montes o en farmacias	Mis abuelos
ALFEBRILLO 	Para erupción de orzuela etc	En los campos y farmacias	familiares

Ir al hospital y la sala médica

En uno de los talleres hablamos sobre los hospitales, el ir al médico, si en Bolivia iban al hospital, cuentan que al principio ir al hospital en la Argentina les daba miedo y que para curarse utilizaban la papa lisa para bajar la fiebre y el trigo, el barro o la planta palán- palán⁶ para las torceduras, aunque en el pueblo consultan al huesero. Sin embargo, dicen que ahora ya están acostumbradas y prefieren consultar en la salita.

C: vienes de tus pagos y vienes aquí y tienes que ir al médico...

B: ¿allá no se iba al médico?

c. también se iba, pero del campo lejos queda el médico. No había movilidad, cuando había tren ya había pero si te agarra de noche ¿en qué vas a ir? Horario tenía a las 2 de la tarde o a las 3hs

b ¿cómo hacían?

C: algunos así con yuyos nomás antes, así nomás

V: hasta para bajar la fiebre nosotros usamos papa lisa nos poníamos en la frente y nada más

F: y ahora cuando se quebraban ponían trigo y así (señala el brazo) hacían unos palitos, unas tablitas (...) ponías una almohadita ahí, para que no se mueva nada, tablita así, y ponías trigo ahí... lo atabas... y cuando sanaba, recién lo sacabas la venda... así hacían...

⁶ Nicotiana glauca, denominada popularmente palán palán en, es una especie del género Nicotiana de la familia de las Solanáceas. Es un arbusto o árbol pequeño con tallos ramificados de hasta 6 m y hojas son ovaladas.

si antes allá en lugares no había doctores nada...

(...)

R: a mí me pasó una vez cuando tenía 8 años o 10 años... yo iba a pastear las chivas y los chivos por los cerros... y entonces claro, las chivas suben a los cerros, no es como las ovejas que se mantienen...y yo iba, subía y no me di cuenta, y unas piedras caían (...) una de esas me llegó...(...) y me rompió (señala el hombro izquierdo)

B: el hombro

R: si... esta parte (señala) y entonces claro, yo me quede ahí, al momento no me dolía nada y en la tardecita ya empezó a doler y se hinchó...(...) "Meri" me decían "anda con el cántaro" y no quería "que te pasa? Qué tenés?" no quería avisarle y otra vez fuimos a pastear chivas con A.L. "¿qué te pasó?" un agujero tenía, lo tengo todavía... bueno ella me curó, con barro! Con barro negro!!

V: claro...ahí donde chorrea agua... que se pudre, se hace hediondo, eso chupa el dolor, dicen que es bueno...el otro día estaba cocinando y caliente me saltó, calladita me fui a poner agua fría...

R: claro, está... ¿cómo es esa hojita? ¿qué se dice? Que nosotros no sé, nosotros diferente lo decimos... aquí también hay

F: si yo tengo... la "ana cabra" R: otro nombre tiene

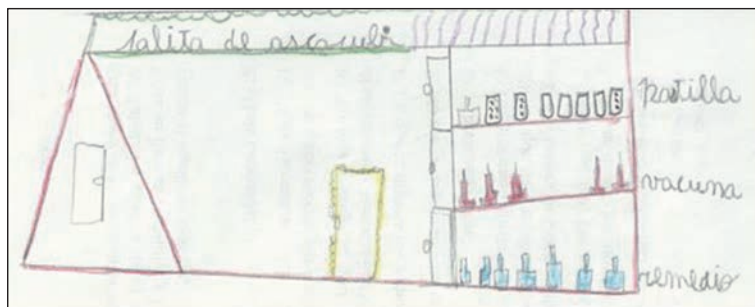
F: "palan-palan" parece que le dicen V: flores amarillas

B: eso acá o es una planta de allá de Bolivia?

F: allá pero... nosotros... yo tengo las semillas acá B: palan-palan

F: si, los tarijeños le dicen así (Segundo taller, 2015)

También aprendimos que la Sala Médica de Hilario Ascasubi tiene médicos de guardia, oculista, dentista, ginecólogo, obstetra, cardiólogo, psicólogo, pediatra. Y que consultan cuando se sienten mal o tienen presión alta, y principalmente para los controles de sus hijas e hijos pequeños.





Además, dialogamos e hicimos una actividad sobre la Ley Migratoria 25.871, específicamente en cuanto al derecho al acceso a la atención en salud de los migrantes, que muchos no conocían y que vela por los derechos a una atención informada y sin discriminación en las instituciones de salud y educación.

Taller de Historia y Memoria

3 de octubre, de 2016

Los derechos y la salud

Actividad n°1: Las normativas que amparan nuestros derechos

- Leemos los siguientes fragmentos de la política migratoria en relación con el derecho al acceso a la salud

Ley de Política Migratoria N° 25.871 del 2003, reglamentada por el Decreto 616/2010:

Artículo 6: El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.

Artículo 8: No podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la salud, la asistencia social o atención sanitaria a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria. Las autoridades de los establecimientos sanitarios deberán brindar orientación y respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

- Debátimos y luego escribimos nuestra opinión:

-¿Conocían la política que leímos?

NO NO LA CONOCÍA TRIGIDA

-¿Qué pasaba antes del 2003 que se sancionara esta ley?

Y OPTEN NO AVE S E D I S C R I M I N A
B A

Un viaje por las reflexiones...

En estos dos años compartidos junto a las profes que nos daban el taller “Graciela y Belén”, nos quedan recuerdos muy gratos. Ya que compartimos las historias, las anécdotas, cuentos que iban surgiendo nos llenaban de emoción, de alegría. Se generaba un clima tan ameno... Pudimos enriquecer nuestra trayectoria docente como “maestras de adultos” en cada encuentro compartido. Simplemente “Gracias” (Maestras).

Me gustó que nos hacían preguntas de nuestro país, que les gustaba lo que hacemos, las charlas, el paseo y las comidas (Compañera del taller).

Todo lo que charlamos en el taller era lindo. Las costumbres de cada una de las compañeras, ya en el trabajo, en los festejos y las comidas y su forma de compartir con cada uno de nosotros. A mí, por ejemplo, me encantó escuchar sus opiniones de mis compañeras. Lo que hacían en sus lugares de orígenes. (Compañera del taller).

La pasé lindo todas las clases que tuvimos. Me gustó, aprendí, conocí más a mis compañeros. Viajamos juntos, fuimos al puerto, al museo, almorzamos juntos. Me gustó todo lo que se aprende que yo no sabía (Compañera del taller)

Del taller me gustó la charla en grupo. El viaje a Bahía Blanca, el último encuentro acá den Hilario Ascasubi donde compartían comidas caseras, entre todas las compañeras y las seños. Cantamos el feliz cumpleaños, un compañero se animó a contar cuentos y luego la seño del taller también contaba cuentos de lo que pasó o sabían y terminamos bien contentas, pasamos genial compartiendo (Compañera del taller).

Me gustó que nos juntamos los dos grupos con las maestras y nos contamos cosas de antes, las cosas que uno pasó, recuerdos de antes (Compañera del taller).



Bibliografía

- Bugallo, L. y Vilca, M. (2011), Cuidando el ánimo: salud y enfermedad en el mundo andino (puna y quebrada de Jujuy, Argentina), *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, sección Debates.
- Chipana, S.; Colque, A.; Mamani, V. y Quispe, C. (2011), Sobre papas que lloran y otras cosas, en: *Teología andina y ecología*, Abraham, Colque y MüBig, Diezmar, Segunda Época, n.º 19, La Paz, Bolivia.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research, pp. 1-13.
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Haraway, D. (1991), *Ciencia, cyborgs y mujeres*, España, Cátedra.
- Menéndez, E. (1992), Modelo hegemónico, modelo alternativo subordinado, modelo de autoatención. Caracteres estructurales, en: Campos Navarro, R. (comp.), *La antropología médica en México*. México, Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 97-114.
- Montesperelli, P. (2004), *Sociología de la Memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mumby, D. (1997), *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*, Buenos Aires, Amorrortu editors.
- Rich, A. (1996), *Nacemos de mujer: la maternidad como experiencia e institución*, Madrid, Cátedra.
- Vilca, M. (2011), Piedras que hablan, gente que escucha: la experiencia del espacio andino como un “otro” que interpela. Una reflexión filosófica, en: Miotti, L. y Hermo, D. (comps.), *Biografías de paisajes y seres*, Argentina, Encuentro Grupo Editor.
- Yáñez del Pozo, J. (2013), El sistema andino de salud (SAS) en el Estado Plurinacional del Ecuador, en: *Revista Andaluza de Antropología*, n.º 5, pp. 105-130.

***Praxis inclusivas en Bahía Blanca:
investigación en espacios alternativos/complementarios de educación***

Juan Matías Bongiovanni¹

Resumen

Esta ponencia es una investigación en el marco del trabajo en instituciones y espacios alternativos, que da cuenta de la tematización y conceptualización de diversos proyectos y actividades; entre otros, con escuelas especiales, el Hogar del Peregrino Don Orione de Bahía Blanca, centros de formación laborales y el Hogar Mamá Margarita, entre otros. Además, de la propuesta extraescolar en un merendero en el barrio Villa Esperanza.

Asimismo da cuenta de la experiencia del docente expositor en su propuesta de apertura de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar a otros ámbitos e instituciones sociales. Esta forma de trabajo se desarrolla desde hace quince años en las distintas materias del nivel secundario y tomarla como investigación conlleva al análisis y profundización de esta práctica docente y de nuevos espacios formativos.

En este sentido, se dará cuenta del paso de una concepción anclada en el denominado aprendizaje-servicio a una conceptualización que aquí se nombra como paradigma de abordajes inclusivos. Ello es un proceso de reconocimiento de la diversidad propia de todo grupo humano y de la práctica pedagógica basada en la interacción discursiva y la construcción compartida de conocimientos en un contexto de respeto y aceptación (Dubrovsky, 2005 y Anijovich, 2014).

¹ Dirección General de Cultura y Educación, correo electrónico: bongiojm@hotmail.com.

Dicho proceso se ha comenzado a instalar en el sistema formal de educación, no sin avatares diversos. En este caso, se busca extender esta visión a ámbitos de menor grado de formalización, ya que en estos se dan procesos de enseñanza y aprendizaje en el tramado de vínculos, sensaciones y afectos que pujan con el predominio de la noción de igualdad homogénea y totalizante.

La inclusión supone precisamente que los estudiantes de cualquier comunidad compartan experiencias de aprendizaje desde sus singularidades y sus diferencias, sin ningún prejuicio de condición, cultura o situación más que la de ser un niño, un adolescente o un joven aprendiendo con otros (DGCyE, Circular Técnica 1/16). El cambio de una concepción de aprendizaje en servicio no rompe con el paradigma normalización y su superación conlleva a un posicionamiento ético y político en los sujetos en formación que permitirá una mirada cabal de los nuevos tiempos y espacios que permite investigar “que no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena, qué pasa entre nosotros, (y ya no el que pasa con el otro)” (Skliar, 2010: 110).

Esta investigación desde un nosotros, que se genera en una praxis construida desde diferentes ámbitos educativos, aporta a nuevas formas de ser sujetos. En este sentido se indagará qué implica “poner el cuerpo” y cómo transforma a los diferentes protagonistas de esta praxis.

Estos espacios alternativos permiten pensar algunas preguntas de investigación que conllevan, también a la intervención, tales como:

¿Se puede compatibilizar las necesidades individuales en un espacio pensado solo para lo grupal homogeneizado y adecuado a la clase tradicional?

¿Pueden ser espacios complementarios de formación, tanto para alumnos como docentes?

¿Cómo podemos conceptualizar el “poner el cuerpo” en la educación, al entender que esto excede la corporidad y/o presencia de los sujetos?

1. Conceptualización de los proyectos de aprendizaje-servicio

Tener una conceptualización superadora del paradigma aprendizaje-servicio es fundamental para construir praxis inclusivas, ya que este paradigma estaba anclado en la mirada de caridad sobre lo diverso, con la intención de generar cambio y mejora de lo “desfavorable”. Hay que aclarar que el concepto de caridad estaba teñido por la idea de ser “buen samaritano” que obra el bien, ayuda y acompaña al prójimo que en términos educativos es ubicarse en la perspectiva de normalizar a lo excluido.

En las nuevas conceptualizaciones de estos proyectos lo entienden como una propuesta pedagógica que busca sostener al mismo tiempo la intención de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

El aprendizaje-servicio parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes pueden ser en sí mismas una metodología de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia, 2001: 11).

El objetivo de estos proyectos es por lo general una apertura de los alumnos a la comunidad como una manera de propiciar una formación integral a partir del ejercicio de una actitud solidaria. Esto responde a la concepción de servicio-asistencia y de manera implícita a la enseñanza de valores de “arriba hacia abajo”. Es decir valores inculcados desde una escuela totalizante que aspira a un modelo de alumno y de sujeto. Por tanto la realidad sigue siendo ajena, extraña y hasta hostil ya que hay un imaginario de lo diverso como lo que está para ser mejorado o adaptado, esto puede ser una estigmatización solapada para todos los actores que participan de estas experiencias. Donde se espera “ver frutos” de esos proyectos por ejemplo: mejorar la calidad de vida de las personas.

En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes (Puig, 2009: 10).

Este paradigma fue fruto del proceso histórico y cultural en que estaba la sociedad y la educación; en su momento fue una herramienta que permitía la alternativa de abrir las aulas a las realidades diferentes pero que seguía reforzando la idea de lo “normal” o ajeno. También se sostenía sobre la idea de voluntariado, sobre buenas intenciones pero no ahondaba sobre el principio de la persona como sujeto de derecho principio que atañe a todos los actores involucrados.

“El aprendizaje servicio es una actividad de ayuda a los demás y un ejercicio de autoayuda muy potente” (Puig, 2009: 11) Esta concepción pedagógica centrada en la idea de altruismo

hizo aportes y críticas interesantes a la corriente enciclopedista de la escuela buscando interactuar con las diversas realidades. Pero no pudo superar los pilares hegemónicos de la educación y no transformó la teorización racional a prácticas inclusivas. Ya que parte siempre de un “normal” que sale a ayudar a otro excluido o “anormal” que debe ser asistido con una ayuda concreta para poder “superar” o mejorar su situación. Como está explicitado en el autor citado en el término “autoayuda” este paradigma hace referencia a la búsqueda de cierto tipo de bienestar por hacer el “bien” y con esta perspectiva no queda claro que se quiere educar para la construcción de espacios de inclusión como sujetos de derecho. Estas cuestiones se ven reflejadas en cada uno de los aspectos de la vida, incluyendo el educativo en donde las prácticas inclusivas suelen depender de la buena voluntad de los docentes y las instituciones educativas. Sin embargo, deben constituirse en prácticas establecidas y reguladas que garanticen la concreción de los Derechos Humanos.

En síntesis este estilo de propuesta está enraizada en una mirada sobre lo diferente, llámese así la exclusión social, la discapacidad o lo ajeno a la institución escolar como un espacio para generar mejores aprendizajes para los actores escolares y de ayuda o colaboración de los “beneficiarios”. La reciprocidad basada en la igualdad de derecho y la diferencia como punto de encuentro no es tenida en cuenta de manera cabal y esto puede llevar a la estigmatización de todos los que participan en una acción en masa que no conlleva a la reflexión crítica y personal que tiende a reforzar una realidad que está “bien” y es modelo a seguir.

Problematizar estas cuestiones permite intentar avanzar hacia nuevos procesos participativos que se entranan creando y recreando diferentes espacios para una educación inclusiva que trascienda a las aulas.

2. Praxis educativas inclusivas

La educación es depositaria de gran parte de los imaginarios sociales con respecto a la mirada del presente y el futuro de quienes la transitan. Por tanto es necesario interrogarse cómo este proceso tan importante para la sociedad queda limitado al espacio áulico, a diseños curriculares universales prescriptos y al plano intelectual del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pensar esta cuestión implica poner en juego a todos los actores que en ella se conjugan, reflexionar cómo afecta y transforma a las mentes, subjetividades y corporalidades de estos. Por tanto es necesario poder generar experiencias significativas dentro de la educación para que de esta forma deje de ser ajena la realidad que se teoriza e interpele a los educadores y los educandos.

Este diseño de investigación tiene como objetivo observar y analizar en estos espacios alternativos o complementarios de educación qué impacto tuvo en los sujetos que participan en estas praxis inclusivas. Esto se manifiesta en los gestos expresados, palabras aprendidas y posicionamientos éticos y políticos de dichos actores. Con el fin de pensar si estos espacios explicitados en el resumen son necesarios como nuevos escenarios de aprendizaje, si la superación de la mirada caritativa de los proyectos con injerencia social tiene un profundo impacto en cómo se enseña y se aprende. Si sirven o sirvieron para generar el espacio para que los jóvenes aprendan a leer el mundo y reconocerse como parte de él.

Las potencialidades se construyen, se develan en el marco de las interacciones con otros, participando de situaciones que abren puertas para que ellas se vuelvan perceptibles y se fortalezca la construcción de espacios para comenzar a pensar con otros sobre las ideas de encuentro, de apertura, de tiempo para sentir, pensar, conmovirse y armar (Aizebcabg, 2103: 128).

Estas praxis educativas ¿rompen con los supuestos homogeneizantes de la escuela? La apertura a lo incierto, a la palabra y el cuerpo del otro como vida y realidad concreta poniendo el cuerpo ¿genera espacios válidos para una educación inclusiva?

Es esta la trama de la inclusión en la que, al participar activamente como constructores de su propio pensamiento, los sujetos dejan de ser ubicados en el lugar de *tabula rasa*, pues se hace evidente que son protagonistas, autores y creadores de sus propias palabras (Valdez, 2016: 55).

Hablar de praxis inclusivas que buscan modificaciones reales, posibles y singulares de aprendizaje para todos los que participan de esta, desde y con las realidad/des, que lleve a cuestionar y repensar desde el cuerpo, los sentimientos y sensaciones más allá del plano intelectual hoy cada vez es más necesario tanto para los docentes como para los alumnos. Ponerle rostro concreto a la diferencia, dar al cuerpo del otro y de uno, sentir la realidad. “la idea de disponibilidad y responsabilidad es una diera claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos y cada uno” (Skliar, 2010: 111)

Un trabajo que la escuela tiene que fortalecer es el de mirar y reconocer lo que el alumno puede antes de resaltar lo que no puede, ya que de esta manera se abre nuevos caminos y modos de enseñar, vislumbrando nuevas estrategias y maneras de vincularse con el adolescente. Esta es una condición para alcanzar una praxis inclusiva el poder reflexionar sobre

las representaciones que cada uno tiene sobre la exclusión y diversidad, trabajar los mitos sobre estos temas y fortalecer los medios de comunicación de los integrantes de la escuela para dejar de vivir las dificultades como obstáculos y que pasen a ser nuevas propuestas superadoras. Ya que una de las mayores resistencias de los procesos de inclusión proviene del imaginario institucional.

Para esto hay que reformular los propósitos de enseñanza ya que esta frecuentemente se diseña basada en los conceptos y en los procedimientos con el fin de fomentar alumnos competentes. Se privilegia el saber y el saber hacer por encima de la subjetividad y de los modos de vincularse que también son necesarios para poder aprender

Uno de lo de los aportes más significativos de las praxis en estos espacios complementarios es el valor que se le da al cuerpo en toda su comprensión, como totalidad que es presencia significativa para todos los actores que construyen estos espacios. A diferencia de la escuela que muchas veces prioriza la quietud sobre el movimiento, la pasividad sobre la actividad, escuchar sobre preguntar.

El cuerpo es rechazado en la escuela cuando opera desconociendo el valor de tocar y del movimiento y la importancia de los sentidos en la construcción del sujeto y del mundo, donde el otro es cabida, referencia, obstáculo, en un hacer constitutivo de uno y del otro, de uno y de los otros (Martín, 2014: 144).

El cuerpo en estos espacios es fundamental ya que es el lugar de encuentro y de desafío, lugar donde la diferencia es tangible para cuestionar prejuicios y repensar/se. No se puede no ver o no sentir cuando el cuerpo está en juego, cuando el cuerpo del otro es visibilizado o cuando la realidad interpela nuestra perspectiva del mundo. Esto es un valor en sí mismo que en la mayoría de las ocasiones la teorización en un contexto áulico no puede experimentar.

Nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes: es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes; los locos a los cuerdos, los extranjeros a los nativos (Nuria Pérez de Lara, "Identidad, diferencia, diversidad. Mantener viva la pregunta).

Estas prácticas educativas parten de la concepción de que no hay que "normalizar" a lo o los diferentes para integrarlos, sino que es generar el encuentro de reciprocidad y otrodad que

surge de la toma de conciencia de todos los sujetos de derecho. La exclusión es naturalizada por una norma que clasifica y jerarquiza, otro de los objetivos de estas praxis educativas es la desnaturalización y la problematización de las creencias que llevan a posturas que invisibilizan las causas y procesos históricos-sociales-culturales-económicos que instituyeron verdades en la sociedad. La experiencia de construcción de estas prácticas es la idea colectiva de la construcción del aprendizaje donde se pone en juego diversas dimensiones del ser humano. “Quizás estamos acostumbrados a poner el acento en el qué y en el cómo (en el qué de los contenidos y en el cómo de los métodos y técnicas) y dejamos en segundo plano el quién del aprendizaje” (Torre, 2016: 100)

En palabras de Freire “Necesitamos también anunciar que otro mundo es posible, y ese anuncio consiste en trabajar por nuestra utopía, no como irrealizable, sino resinificando la utopía como proyecto que se concreta en la praxis” (Freire, 1972: 22) para esto es necesario investigar qué procesos son los que se gestan en este tipo de espacios y de qué manera afecta a los actores involucrados en estas praxis que tratan de superar el voluntariado para que se abra la puerta a otros tipos de proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Triangulación con las entrevistas

En este apartado se va a analizar las entrevistas realizadas a estudiantes ya egresados de la secundaria, algunos ya no están contacto directo con estos proyectos puntuales y la elección de estas personas fue por su tiempo prolongado en la participación de estos proyectos.

La intención es poder investigar la teoría que sostiene a las propuestas y comenzar a analizar en profundidad cómo se diferencian o no en las prácticas concretas. Desde los pilares teóricos hay muchos puntos de coincidencia entre uno y otro, ya que las praxis inclusivas no son una propuesta que anula o es contraria al paradigma de aprendizaje-servicio, sino que busca superar en algunas cuestiones de pilares teóricos y de prácticas concretas que están ancladas a conceptos de pragmatismo utilitario.

En la pregunta referida a cómo influyó en su adolescencia participar de estos proyectos todos coinciden que fue un espacio diferente a lo que se vivía dentro del sistema secundario, donde no solo encontraron un lugar de referencia sino que llevó a pensarse de otra manera, trabajar en equipo, abrirse a los demás y a nuevas maneras de entender la realidad.

Los entrevistados nombran muchos aportes de estas praxis en su trayecto de formación en el sistema escolar. Se destaca el poder expresarse desde otras perspectivas y con mayor

libertad, repensar situaciones dentro del ámbito escolar, tener una formación más crítica hasta influenciar de algún modo en las orientaciones de las elecciones de las carreras futuras. También se hace referencia a los estereotipos de “normalidad” y de exclusión con los que el sistema educativo forma a los estudiantes que transitan por el mismo.

Hay una gran coincidencia sobre los desafíos que les propuso este tipo de proyecto en la comprensión de la realidad o realidades, del otro como un otro diferente que cuestiona. Una de la entrevistada habla de la empatía del otro y como eso también lo llevaba a todos sus ámbitos personales. También hacen mención a los diferentes recursos e intereses personales que se pusieron el juego frente a cada desafío o propuesta que tenían que llevar a cabo.

La referencia a lo que ellos entienden que es poner el cuerpo se explicita de diversas maneras que no solo es literal, sino que es contactarse con las realidades externas o sociales e internas o personales. Que implica una reflexión sobre preconceptos personales o inculcados hasta el contacto corporal con los otros. También plantean que se rompe con la cotidianidad y la comodidad de ver de manera superficial la realidad ya que esto se piensa o trabaja a largo plazo y tiene como objetivo hacer en la medida de lo posible más propia la realidad del “otro”.

Los entrevistados resaltan los conceptos de compartir y de reciprocidad en igualdad de derechos que conlleva a ver y sentir la realidad, y desde esta experiencia critican o cuestionan los conceptos del buen ciudadano que ayuda a los más desfavorables o que piensa que se tiene que mejorar o “normalizar” las diversas realidades o exclusiones. Se puede ver una mirada acorde a los conceptos expuestos de praxis inclusivas desde los pilares teóricos que sostienen estos proyectos que rompen con la idea de caridad como atención o de solidaridad utilitaria para la formación.

De manera clara en las entrevistas se deja explicitado que les sirve para tener una propia mirada de la realidad no solo desde lo que se teoriza o se dice sino desde su propia experiencia significativa. Esto de hacerse partícipe de la realidad/des y no tomar la propia como única o valedera lleva a una autorreflexión sobre mandatos hegemónicos de la sociedad.

Una de las entrevistas desarrolla a modo de conclusión que el ámbito escolar debe abrir sus puertas, dejar de mirar hacia adentro y permitir que el contexto del momento invada sus aulas, posibilitando a los alumnos recorrer ese camino amoldando la escuela al afuera y no a la inversa.

El desafío como docentes y de las instituciones educativas es para seguir investigando y pensando, pero se puede vislumbrar la necesidad de pensar desde qué supuestos teóricos se parte y se construye los proyectos que se proponen en las escuelas ya que esto incide en cómo se piensa, qué se trabaja y qué se busca con estas propuestas. También como se piensa a largo

plazo para que no sea un voluntarismo o prácticas aisladas donde los alumnos de las escuelas sólo son espectadores temporales de las realidades a las que se acercan.

El encuentro con diversas realidades para la que muchas veces los docentes no “fueron preparados” es también una praxis educativa para ellos poniendo en juego no solo sus conocimientos teóricos sino su ser persona frente a sus propios preconceptos y a los de sus alumnos. Este punto abre la puerta para pensar cómo y desde donde se forma a los futuros docentes.

Un interrogante que sigue latente es cómo estos espacios pueden dejar de ser alternativos para que pasen a ser de manera más formal complementarios a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que herramientas teóricas y prácticas necesitan los docentes para poder llevar a cabo estas praxis inclusivas.

Este trabajo es un esbozo de lo que se tiene que investigar para pensar un abordaje más cabal de genuinas prácticas inclusivas y en esta propuesta no se logra ahondar en profundidad, pero sí trata de poner sobre la mesa las cuestiones que son necesaria investigar, pensar y trabajar a largo plazo.

Bibliografía

- Aizebcabg, N. y Bendersky, B. (2103), *Escuela y prácticas inclusivas*, Buenos Aires, Manantial.
- Anijovich, R., (2014), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubrovsky, S. (comp.) (2005), *La integración escolar como problemática profesional*, Buenos Aires, Noveduc.
- Freire, P. (1972), *Teoría y práctica de la liberación*, Madrid. INODEP.
- Puig, M. (coord.) (2009), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Colección Crítica y Fundamentos.
- Martín, A. (2014), *Hospitalidad y hostilidad en el horizonte educativo*, Buenos Aires, Biblos.
- Skliar, C. (2010), *De la razón jurídica a la pasión ética*, Buenos Aires, El escriba.
- Tapia, M. (2001), “Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio”, en: *Actas del III y IV Seminario Internacional “Escuela y comunidad”*. Buenos Aires, pp. 76-80.
- Torre, I. (2016), *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades*, Buenos Aires, Noveduc.
- Valdez, D. (comp.) (2016), *Diversidad y construcción de aprendizajes*, Buenos Aires, Noveduc.

Marcas de ley y ritos iniciáticos en tiempos adolescentes actuales

Roberto Elgarte¹

Introducción

La presente ponencia se inscribe en el PGI "Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo" (2015-2018) integrado por docentes del Departamento de Humanidades de la UNS. En el mismo, nos hemos propuesto indagar acerca del pasaje - circulación de la ley en escenarios áulicos y sus efectos subjetivantes en los actores intervinientes.

A partir del corriente año, nos planteamos abordar el lugar de los ritos de iniciación en la construcción subjetiva y la inscripción de ley.

El universo de estudio de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por alumnos de 14 a 18 años y docentes de instituciones de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca.

Durante 2015 y 2016 nos enfocamos hacia las interrelaciones entre ley, adolescencia y escuela, abordando las tensiones y vicisitudes de la transmisión e inscripción de la ley/leyes en el ámbito escolar y sus efectos en los actores institucionales.

A partir del corriente año analizamos la temática de los ritos de iniciación como marcas de ley en adolescentes escolarizados. Nos interrogamos acerca de qué acciones, prácticas y/o conductas pueden significarse como ritos iniciáticos en los adolescentes del presente.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: elgarte@bvconline.com.ar.

Ritos de pasaje

La antropología ha investigado en profundidad las características de diferentes ritos de iniciación en múltiples culturas, contando con los valiosos testimonios de M. Mead, B. Malinowski y J. Frazer entre otros. Por nuestra parte, abordaremos la temática desde el psicoanálisis.

En ese sentido, consideramos los ritos de iniciación como ofertas que realizan ciertas culturas para balizar el pasaje de una posición “niño” a una posición “adulto”. Tienen la dimensión de acto ya que suponen un antes y un después, promoviendo una nueva posición subjetiva. Escenifican el pasaje entre el niño y el hombre, entre la vida y la muerte, entre el paraíso materno y el infierno sexual. Hay sociedades donde este tránsito está reglado, transmitido de generación en generación, participando la comunidad en su conjunto. Las madres, las mujeres en general, quedan llorando la muerte simbólica del niño, se hallan en duelo. Los hombres en cambio organizan y participan de la ceremonia ritual propiamente dicha que implica una serie de actos, sonidos, palabras y marcas en el cuerpo. No se trata de un acto puntual sino de una secuencia a lo largo del tiempo. Al respecto conocemos los rituales de la sociedad kakiana expuestos de J. Frazer (Frazer, 1959 [1912]) incluidos en el apartado “El ritual de muerte y resurrección” ya que “...se superponen los tres momentos solemnes de manera que el rito de iniciación condensa la significación de muerte, nacimiento y constitución del sujeto como tal, reuniendo en uno los “diferentes pasajes” (Tubert, 1982: 49).

Por su parte Guillermina Díaz señala cuatro parámetros que suelen repetirse en los ritos: incidencia, segregación-inclusión, transmisión y marca en el cuerpo (Díaz, 1998).

“El rito (del latín *ritus*) cumple un acto religioso o ceremonia repetido invariablemente, con arreglo a normas estrictas” (Mendoza y Rodríguez Costa, 2010: 8).

Marc Howlett señala que la iniciación atañe tanto a lo que la sociedad espera de la pubertad, como a lo que los propios púberes esperan de ella. No se trata de una relación entre maestros y alumnos o discípulos, sino entre sujetos y agentes de la ley. Los rituales reglados marcan que un nuevo integrante ha nacido, lo cual implica una ubicación diferente en el mundo de la ley y del sexo, habilitando otros modos de lazo social (Howlett, 1981). Los ritos promueven la identidad social de género, instituyendo los posicionamientos masculino y femenino.

La iniciación, al promover la interrogación sobre la puesta en escena de lo imposible del encuentro sexual, permite construir un mito propio, una novela, ante lo irrepresentable, ante los enigmas de la sexualidad. En este sentido, sólo el mito ha de cerrar el rito, al menos provisoriamente, cuestión que se entrama con el armado del fantasma en tiempos adolescentes; o sea, de la iniciación el sujeto emerge modificado.

Los ritos iniciáticos cumplen entonces la función de inscripción de ley; algo quedará prohibido (el paraíso materno) impulsando la salida a la intemperie de la exogamia que abrirá nuevas posibilidades de porvenir para los jóvenes.

Para el psicoanálisis la ley para es el conjunto de principios que posibilitan las relaciones sociales, regulan los intercambios, las relaciones de parentesco y los pactos entre los humanos. La ley es sustentada por la función del Padre en tanto “ley simbólica” implicada en el lenguaje.

Las diferentes organizaciones sociales a lo largo de la historia, han establecido variados ritos de pasaje; a continuación algunos ejemplos:

- ❖ Para los antiguos habitantes del valle de Anáhuac, un niño no se hacía hombre hasta que iba a la guerra y capturaba a un enemigo para que los sacerdotes pudieran sacrificarlo.
- ❖ Los jóvenes algoquines de Norteamérica pasan por un increíble viaje de drogas antes de convertirse en adultos. A cierta edad consumen grandes cantidades de una droga conocida como wysoccan, con el objetivo de olvidar todas sus memorias infantiles. Si al final del proceso siguen recordando cosas, vuelven a consumir otra dosis.
- ❖ Para que una joven okrika, en Nigeria, se convierta en mujer, baja al río a cantar durante días y días hasta que es rescatada. Este ritual se organiza de esta manera, porque los okrikas creen que las niñas pequeñas forman una relación romántica con los espíritus del agua. Para poder liberarse, ellas deben despedirse de los espíritus y comenzar su vida como mujeres.
- ❖ Los aborígenes australianos mandan a sus niños a vagar durante seis meses por el desierto. No pueden recibir ayuda de nadie, y si regresan después del periodo establecido son considerados hombres.
- ❖ En la tribu de los ogiek, los niños están malditos por una bestia mística. Por eso, después de ser circuncidados, los niños (y también las niñas) participan en un ritual que consiste en pintarse todo el cuerpo con lodo y tratar de ser “uno” con la bestia. Cuando los niños pueden rugir igual que ella, se considera que han roto la maldición y se han convertido en adultos.
- ❖ En nuestro país ciertas acciones han podido adquirir carácter de rito: los primeros pantalones largos, el servicio militar, el primer recital de rock, el primer viaje con amigos, la fiesta de 15 años de las jóvenes, etc.

En nuestra investigación nos interrogamos acerca de si la sociedad actual ofrece ritos iniciáticos, pregunta que debe realizarse atendiendo a lo particular de cada época en un espacio determinado.

Cuando una cultura no oferta ritos reglados, los adolescentes, —y resalto el plural ya que alude a lo singular de cada uno— intentan crearlos en el seno del grupo de pares, el cual funcionará como escenario de despliegue de estos nuevos lazos sociales que implica la creación de un nuevo espacio. Se trata de una zona de intercambio y de encuentro-desencuentro con el partenaire sexual, que revela la no complementariedad entre los sexos, la no relación sexual y por ello hablamos de desencuentro. Desencuentros para toda la vida.

La mayoría de los ritos estudiados por antropólogos giran en torno a la iniciación de los varones; pareciera que el acceso a una posición masculina conlleva un tránsito dificultoso. En los sambias de Nueva Guinea los varones deben atravesar una fase de homosexualidad ritual que incluye la felación con un adulto, para dar paso a la heterosexualidad adulta. Con respecto a las niñas, se resalta que la menarca muchas veces opera como iniciadora ya que las ubica en otro lugar: señoritas disponibles para el matrimonio y la procreación. De todos modos, esto es relativo ya que hay culturas que ofertan rituales femeninos, algunos incluso incluyendo mutilaciones.

Trazas en el cuerpo

En este proceso de diferenciación iniciática, resulta relevante señalar la importancia de las diferentes marcas en el cuerpo.

“El rito de pasaje es una cirugía del sentido, una transformación del cuerpo para cambiar la existencia utilizando el dolor como vector de metamorfosis personal, y las marcas como signo del nuevo estatuto” (Le Breton, 2014: 14). Se resalta aquí la cuestión de las transformaciones en el cuerpo, metamorfosis y cirugía de sentido en alusión a la construcción de una posición nueva e inédita del sujeto.

Desde el psicoanálisis el cuerpo es una construcción de lenguaje, compleja; designa a la vez una profundidad insondable y una superficie visible.

Ya en 1893 (Freud, 1985[1893]) afirma que no se puede considerar al cuerpo desde un orden natural, cuestión que resulta revolucionaria e implica una ruptura con el discurso médico. Es la histeria la que señala la entrada del cuerpo en la experiencia analítica.

Al respecto, Lacan refiere: “El síntoma histérico, bajo su forma más simple, no tiene que ser considerado como un misterio sino como el principio mismo de toda posibilidad significante, no hay que romperse la cabeza, el cuerpo está hecho para que algo se inscriba, que se llama la

marca. El cuerpo está hecho para ser marcado...” (Lacan, 1967: 110). Queda establecido que el cuerpo es una superficie de inscripción.

El cuerpo se hace notar cuando hace ruido. La cita de Lacan de “La lógica del fantasma” articula síntoma y cuerpo en la histeria. El cuerpo da testimonio de la intrusión del significante. Cuerpo y síntoma se entrelazan de manera particular según como cada sujeto esté atravesado por el lenguaje.

La noción de cuerpo en psicoanálisis conlleva una dimensión de imposibilidad que establece un divorcio con la concepción de la medicina. Cuerpo para lo psíquico, sede de inscripciones que a su vez bordean un vacío estructural, falta en ser que retorna desde lo real, zona de oscuridad.

Si el discurso ha constituido nuestros cuerpos, los ha historizado, marcado, delineado con un tatuaje invisible de múltiples capas, lo ha hecho con trazas de pintura expresionista; algunas zonas nítidas se van borrando y son intercaladas por zonas de sombras y de anfractuosidades, como una costa acantilada (Ritvo, 2009: 48).

En tiempos de pubertad-adolescencia asistimos a un nuevo cuerpo difícil de aprehender; territorio a explorar, real biológico que se impone y que el sujeto intentará otorgarle cierta inscripción-representación a través de una trama fantasmática imaginaria-simbólica que mitigue la angustia por “ser y estar en ese cuerpo que me habita”. Tiempos de duelo ante la pérdida del cuerpo infantil y de la relativa estabilidad de la escena infantil. Pero a su vez tiempos de creación, de desafíos ante las nuevas posibilidades que conllevan las inéditas posibilidades y caminos que se abren.

El tema de los tatuajes requiere de algunas consideraciones. “Se trata de una escritura: de una inscripción que tiene como soporte el cuerpo... tiene por el momento un carácter difícilmente reversible” (Pelento, 1999: 285).

El tatuaje es una práctica ancestral practicada en diversas culturas. Al respecto es pertinente diferenciar los tatuajes que buscan una identidad diferenciada de la compulsión a tatuarse que intentan fijar experiencias emocionales significativas formando “subculturas de tatuaje” (Reisfeld, 1999).

Estudio de campo

La construcción del marco teórico es permanente y dinámica permitiendo desde el mismo, elaborar los instrumentos de abordaje metodológico en el escenario de las instituciones educativas visitadas y a visitar.

Hemos concurrido a seis escuelas secundarias estatales ubicadas en el centro y en la periferia de la ciudad y a una institución universitaria privada, en las cuales realizamos entrevistas individuales y grupales a directivos, docentes y estudiantes. Las mismas poseen carácter de semiestructuradas, combinando preguntas cerradas y abiertas. También incluimos la realización de grupos focales con alumnos.

En nuestra muestra y atendiendo a las mencionadas cuestiones epocales no encontramos ritos institucionalizados, no obstante lo cual nos enfocamos a la lectura de ciertas prácticas y/o ceremoniales que podrían adquirir el valor de rito de iniciación.

La escuela puede constituirse en un espacio posible de escenificación de ciertos rituales. En tal sentido, en un grupo focal realizado con adolescentes de 14 -15 años en el seno de una escuela, ellos consideran el paso niño-joven en términos de ser más maduro, tener mayor independencia, arreglarse solo, poseer otras creencias propias y armar una identidad. Pero a su vez destacan el pasar por el desafío de cometer ciertas travesuras como robar una golosina en un kiosco.

Como ceremonia del final del ciclo de 3 años refieren:

En realidad la despedida sería la bombuchada a fin de año... es en el parque y nos tenemos que atacar los de segundo con nosotros. Nos tenemos que atacar con mezclas de cosas asquerosas, lo que se te ocurra... se ponen en una botella y le lo tiran”

En una entrevista grupal con adolescentes de 6° año, estos refieren el paso a una “posición adulta” alrededor del tema de la elección ocupacional. La responsabilidad se resalta como un eje en torno al cual se juega una nueva dimensión a advenir.

La noción de responsabilidad puede concebirse como la exigencia ética de asumir las consecuencias de nuestros actos así como la capacidad existente en todo sujeto activo para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado (Calvano, 1998).

Otras prácticas que pudimos observar en nuestra investigación se refieren a los acuerdos y desacuerdos en la confección de la remera que los identifique como egresados y la preparación y realización del viaje de fin de curso.

Podemos advertir una tensión entre la necesidad e insuficiencia de los ritos en tiempos actuales.

Alumnos de 5° año se refieren a la “fiesta del último primer día” como escenificación de un ritual de despedida: “Es estadounidense y después se amplió. Te quedás toda la noche sin dormir, tomás, te divertís, bailás y venís a la escuela alcoholizado”. “Se parece a la fiesta de la primavera, la previa al boliche o la última semana en que cada día se usa ropa distinta: en pijama, como piratas, con ropa del otro sexo... para romper las reglas”.

Al respecto podemos pensar que se trata de una despedida del mundo de “romper las reglas” a una posición de responsabilidad, *de no poder zafar*, donde otro lugar habrá que establecerse en soledad.

Si los ritos producen marca de ley, observamos en nuestro estudio de campo al menos dos tipos de vertientes: por un lado, como ya mencioné, la creación de ritos en medios escolares y/o en los grupos de pares, accediendo al cumplimiento de ciertas proezas a realizar, o bien el respeto de ciertos códigos (¿legalidades?) a cumplir, consignas a respetar, ligadas a una potencial construcción subjetivante.

Por otro lado, encontramos aquellos que provisoriamente denominamos “pseudos-ritos” en referencia al incremento de conductas autodestructivas que se presentifican en prácticas de “cortajearse”, en los excesos y desbordes de los viajes de egresados y en la adhesión a ciertos “juegos” en red, en adicciones severas... las cuales adquieren la dimensión desubjetivante del acting y/o pasaje al acto.

Asimismo hallamos descripciones de ritos de extrema crueldad como la “iniciación de los narcos en Mexico”, o en nuestro país los bautismos de los chicos de la calle que incluyen golpizas, violaciones y el primer robo en la calle, otorgándole un nuevo status al joven ya que filian al grupo (Duschatzky y Corea, 2002).

Estas autoras consideran que se trata de ritos armados en situación o situacionales, en alusión a la instantaneidad; no hacen marca de diferencia generacional sino que producen una pertenencia identitaria grupal en el puro presente, en general en el paisaje de una violencia cotidiana sin una ley portadora de autoridad. Se verifican sobretudo en zonas urbanas o suburbanas.

El malestar en la cultura posee carácter estructural que en cada época y espacio adquiere características particulares. Asistimos hoy a un cierto deterioro de las instituciones tradicionales incluyendo el estado, la escuela y la familia. No obstante a partir de nuestras sucesivas investigaciones realizadas desde el año 2006 hasta la fecha, observamos que en nuestro medio, la escuela sigue estando instituida como un lugar referencial para los adolescentes. Vale la

aclaración que no abordamos la problemática de los jóvenes no escolarizados. En los espacios visitados pudimos constatar la presencia de ritos de escolarización que incluyen el saludo a la bandera, pasaje de un año a otro como así también la demanda de un docente confrontable que sostenga sus principios y se ofrezca para una transmisión intergeneracional.

Para concluir

Diferentes sociedades a lo largo de la historia han establecido las condiciones de pasaje de niño a adulto; desde organizaciones tribales que promovían la función de los hombres cazadores, hasta las sociedades modernas que buscan que los jóvenes ingresen al mercado laboral; el paso de la niñez a la adultez siempre es un proceso relevante.

En tiempos actuales al no encontrar ritos reglados en nuestra cultura, hallamos diversos comportamientos y/ o ceremonias que sólo a posteriori podremos verificar si tienen valor de acto iniciático, es decir, no poseen una significación unívoca sino que el sentido se determinará por sus efectos singulares en la dinámica del movimiento hacia la intemperie de la exogamia. Vale reiterar que la iniciación es un proceso a lo largo del tiempo y que entraña cierto grado de elaboración de la separación de los objetos primordiales.

En síntesis, hasta el presente, ya que se trata de una investigación en curso, a través de los testimonios recogidos, asistimos a las búsquedas, no sin rodeos y dificultades, que escenifican los adolescentes a través de diversas acciones, prácticas y experiencias decisivas que los habilite al acceso de un lugar diferenciado, en la construcción de una cierta identidad imaginaria que los sostenga en el mundo

Bibliografía

- Calvano, M. (1998), “Imputabilidad y adolescencia”, en: Díaz, J. y Hiller, R. (comps.), *El tren de los adolescentes*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- Díaz, G., (1998), “El tren de los adolescentes”, en: Díaz, J. y Hiller, R. (comps.), *El tren de los adolescentes*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002), *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós.
- Frazer, J. (1959 [1912]), *La rama dorada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Freud, S. (1985 [1893]), “Estudios sobre la histeria”, en: *Obras Completas*, t. II. Buenos Aires, Amorrortu.
- Howlett, M. (1981), “El concepto de iniciación” en: *Revista Ornicar?*, n.º 2.
- Lacan, J. (1967), Seminario 14: La lógica del fantasma, clase 18, 10/05/1967, inédito.
- Le Breton, D. (2014), *Una breve historia de la adolescencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mendoza, L. y Rodríguez Costa, L. (2010), “Adolescencia hoy: ¿un tránsito transitable?”, en: *Psicoanálisis y el hospital*, n.º 37.
- Pelento, M. L., (1999), “Los tatuajes como marcas. Ruptura de los lazos sociales y su incidencia en la construcción de la subjetividad individual y social”, en: *Revista de Psicoanálisis*, T. LVI, n.º 2, pp. 283-297.
- Reisfeld, S. (1999), “El cuerpo tatuado: una mirada sobre los adolescentes con tatuajes múltiples”, en: *Revista de Psicoanálisis*, T. LVI, n.º 2, pp. 299-308.
- Ritvo, J. (2009), “La misteriosa (y cómica) diferencia”, en: *Imago Agenda*, n.º 28, p. 48.
- Tubert, S. (1982), *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*, Buenos Aires, Saltés

Una literatura hospitalaria

Zulma Fernández¹

La literatura, siempre colmada de palabras misteriosas que peregrinan incansablemente de corazón a corazón, ofrece a quienes la aprecian momentos de absoluto placer, moviliza pensamientos divergentes, enriquece el espíritu creativo, aporta una significativa cuota de alegría, entre otras tantas bondades que transmite esta parcela del arte. En un documento publicado por la Sociedad Argentina de Pediatría² en el año 2002, sostienen que:

El desarrollo del niño se puede ver afectado, positivamente o no, por una multiplicidad de factores. Además de la herencia, a medida que el niño crece, el ambiente que lo rodea pasa a tener un papel cada vez más importante. Como pediatras sabemos que no es lo mismo crecer solo, que crecer acompañado por la familia. El acompañamiento del niño va más allá de con quién vive, y se relaciona con el tipo, la frecuencia y la calidad de las interacciones con adultos significativos.

Centrando nuestra mirada en objetivos estrictamente literarios, tales como: provocar placer, goce estético, conmoción y cuestionamientos en los destinatarios, y despertar en ellos el deseo de volver a leer obras literarias; comenzamos en abril de 2015 una investigación-acción en la Planta de Internación Pediátrica del Hospital Policlínico Regional de San Luis, con miras a conocer el campo de acción y desarrollar actividades que permitan mejorar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes que se encuentran hospitalizados.

¹ Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina, correo electrónico: zulyfer@unsl.edu.ar.

² Cita textual, recogida de: <http://www.sap.org.ar/index.php/contenidos/detalle/id/209-> Consulta: 18/02/2017.

Siguiendo el documento de la SAP, agregan: “Muchas pautas de crianza pueden ser exploradas, alentadas o modificadas por el pediatra. La práctica de lectura de cuentos es una de ellas”. Creemos que el uso descontextualizado de los lenguajes que se ofrecen a través de las obras literarias, es decir, aquellos que refieren a mundos imaginarios, creíbles y posibles, permiten un corrimiento de los destinatarios del entorno doliente en el que se encuentran internos, pudiendo producir una mejora en la salud infantil y juvenil.

Nuestro problema principal fue: cómo desarrollar actividades literarias en una Planta de Internación Pediátrica. A partir de éste problema surgieron otros interrogantes: qué hacer con las madres, padres y visitas; cómo coordinar con los profesionales de la salud; qué lenguajes utilizar para las mediaciones; qué temas y tipos de obras llevar; entre otras cuestiones que fueron surgiendo con la praxis.

Con la presente ponencia nos proponemos mostrar el marco teórico y metodológico con los que se trabajó, las acciones realizadas y los resultados obtenidos. Además, mostraremos la manera en que fue posible articular esta investigación con la docencia universitaria en las prácticas de alumnas de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Especial.

Teoría de base medidora

Cuando hablamos de acercar la literatura a niños y jóvenes, sabemos que no se trata de llevarla como una serie de contenidos a aprender, puesto que ésta no está destinada a un proceso de enseñanza-aprendizaje. La literatura más bien se presenta como una serie de vivencias que aportan una mirada crítica sobre el mundo, la vida, las demás personas y sobre el propio ser. Es por eso que hablamos de mediación, a partir de lo que mencionó Jean Paul Sartre (1975) cuando habló de las mediaciones sociales como esas acciones que las personas adultas realizan instintivamente para insertar a las infancias en la sociedad que les toca vivir, dado que existen una serie de saberes que los niños y niñas van adquiriendo y apropiándose, sin que den procesos de enseñanza determinados de antemano.

La mediación literaria abarca dos mundos, por un lado el de la literatura con su vasto universo de creaciones ficcionales en distintos lenguajes simbólicos (Jung, *et al.*, 1976: 97), y por otro lado el mundo interior de cada sujeto que está impregnado de saberes y emociones que le deja su andar por la vida. Esto se encuentra muy relacionado con lo que dice la SAP (Sociedad Argentina de Pediatría) en el documento ya mencionado:

...el ser humano constituye su subjetividad a partir de lo simbólico en sus primeros tiempos. Es el único ser capaz de crear cultura, es así que un universo de significados es lo que define su humanidad...Para bien o para mal toda impronta temprana deja profundas huellas.³

Basándonos en esa premisa surgió la inquietud de unir dos campos diferentes a través del proceso de la mediación literaria. Así acercamos la literatura a niñas, niños y jóvenes en situación de internación para generar momentos de recreación. Y una vez más nos remitimos a una afirmación de la SAP:

...la salud, a la que todo niño tiene derecho por igual, no significa solamente ausencia de enfermedad, sino que en su sentido más amplio es el estado que permite al niño la expresión de todo su potencial y su armónico desarrollo.⁴

En una sociedad de letras heridas, el mediador literario es quien acompaña a Otros en su acercamiento a la lectura y los libros; puede ser un maestro, un familiar o cualquier otra persona que tenga gusto por la lectura y sea capaz de transmitirla sin egoísmo. Se dice que quién escribe, al concluir su obra la regala, deja de ser suya para ser de quién quiera leerla y recrearla, consideramos que el mediador tiene la responsabilidad de ser el pasadizo entre esos escritos sueltos al aire y aquellos que no pueden o no saben tomarlos. Y así, una vez que los libros son capturados del aire por el mediador, se abre un mundo en el que confluyen emociones y realidades que el nuevo lector tiene posibilidad de conocer.

No se trata de un acto mecánico de transmisión, sino un proceso de adaptación, tiempo y conocimiento. El mediador lleva consigo la tarea de valorar, incentivar, estimular, compartir. El objetivo es llegar al otro, invitarlo a descubrir sus deseos de desandar un libro, con tanta profundidad como se pueda, adentrándose en cada historia lo más que su historia, sus huellas y su configuración se lo permitan.

³ Cita textual, recogida de: <http://www.sap.org.ar/index.php/contenidos/detalle/id/209> Consulta: 18/02/2017.

⁴ Idem anterior.

Método de trabajo

En principio presentamos al Médico Director del Servicio de Pediatría del Hospital Regional de San Luis, un proyecto mediante el cual proponíamos realizar una serie de mediaciones literarias basadas en narraciones orales, recitados, canciones y lecturas literarias destinadas a los/las pacientes internadas/os, cuyas edades oscilan entre los cero y quince años de edad. Una vez aprobado el proyecto y autorizadas las intervenciones, comenzamos a asistir a la Planta de Internación Pediátrica en distintos horarios con miras a descubrir cuál era el momento más apropiado para la realización de las mediaciones literarias. Incursionamos a la Planta de Internación Pediátrica quien les habla (la mediadora) y una estudiante becaria encargada de registrar todo lo acontecido en cada sala. Relatamos a continuación algunas de las experiencias.

Algunas experiencias:

Miércoles 13 de mayo de 2015:

1º caso: una habitación en la que se encontraban dos niñas internadas. Surgió un inconveniente con el padre de una de las niñas de aproximadamente 2 años de edad, que no autorizó a que cuenten cuentos a su hija. Le mostramos el permiso que nos dieron las autoridades del Hospital Regional y del Servicio de Pediatría, además contamos con la aprobación de la madre de la otra niña internada. Este señor tuvo muy malos modos con la mediadora y elevaba el volumen del TV para no escuchar los relatos, anulando la posibilidad de que su hija pudiera apreciar las narraciones, aunque la niña se mostró más que interesada en escuchar los cuentos narrados. La mediadora logró contar tres historias y se retiró para no incomodar en la habitación, ante tal situación. Las restantes intervenciones se dieron en total tranquilidad y aceptación.

2º caso: habitación, 3 niños. La mediadora se presenta y pregunta si quieren escuchar historias, a lo que los niños manifiestan que no quieren. Dejamos la habitación. Había adultos acompañantes, que parecían incómodos cuando vieron que ingresamos a la habitación, pero se mostraron respetuosos.

3º caso: los niños aceptan que contemos los cuentos. En la habitación hay dos niños: Milton, de 5 años, operado de fibrosis, acompañado por su mamá, que se muestra solícita y dispuesta a que su hijo escuche historias, e Isaías, 13 años, operado de apéndice. Ninguno en estado de

riesgo, de buen semblante y humor, ambos. Los adultos, acompañando a una pequeña niña que dormía, se mostraron respetuosos ante nuestra llegada; disminuyeron el volumen del televisor, sin quejas, ante el pedido de la mediadora. Durante el relato todos los presentes se ríen, lo disfrutan. El más pequeño mira al mayor, buscando complicidad, aprobación a la narración. Cuando la mediadora propone una segunda historia, un poco avergonzados dicen que no, pero ella los persuade de seguir contando historias y fue bueno, pues lo disfrutaron mucho. Y así, se inicia una tercera historia y una cuarta y una quinta, está última de misterio, a pedido del niño más grande, quien se muestra muy entusiasmado e interesado en los relatos. Finalmente vuelven a pedir una nueva historia de misterio, así que cuenta una sexta y última historia. Cerramos el encuentro, saludamos, les deseamos se recuperen pronto y nos retiramos. Obra elegida “Misterio en la Patagonia”

4º caso: Una niña camina por el pasillo acompañada de una adulta, se llama Morena, tiene 8 años y está recientemente operada. La mediadora ofrece contarle historias, ambas aceptan. Mientras desarrolla el relato, se escuchan ruidos en el pasillo que distraen un poco a la niña. Finalmente, terminada la historia y cuando iba a contar otra, la enfermera las llama para continuar con el tratamiento de la pequeña. Saludamos y nos retiramos del hospital.

Viernes 15 de mayo de 2015:

1º caso: dos niñas, Brisa y Mayra, quienes resultan ser primas, están allí porque Brisa sufrió la negligencia de una automovilista, acción en la que resultó herida por atropello. Instantáneamente aceptaron compartir lecturas y relatos. Sus preferidos, los poemas. Disfrutaron relatos fantásticos y observaron libros. “Memoria de elefante” y “Gusto por disgustar” fueron los libros elegidos.

2º caso: Sofía tiene 10 años y ante el ofrecimiento de compartir literatura, acepta sin dudar. Se le ofrecen poesías y cuentos: “Gusto por disgustar”, “Madre chillona”, “Pobre lobo” y “Las arvejas de Etelvina” (Libro “Filotea” de Ema Wolf)

Miércoles 20 de mayo de 2015:

1º caso: Regresamos a la habitación de Brisa, de 9 años, que nos cuenta que ya la operaron y se encuentra recuperándose y de buen ánimo. Compartimos los cuentos de “Iyoké”, “la escoba de la viuda”.

2º caso: Brisa comparte habitación con Lautaro, quién aparenta ser un bebé de meses. Notamos que su mamá jugaba con él y lo mimaba, tanto hasta hacerlo reír. Al preguntarle su mamá nos cuenta que Lautaro tiene 4 años, pero una enfermedad le impide el normal crecimiento. Él no puede hablar, ni caminar y usa pañales. Es muy dulce y sus ojitos están

lentos de ternura. Su mamá nos cuenta que él es un leoncito, fuerte y luchador, y que le gusta ver dibujitos y escuchar música, por eso ella le canta y pone siempre dibujos alegres y coloridos para él, pero que hasta el momento no había incursionado en la lectura de cuentos e historias. Ante el interés de la madre comenzamos un intercambio maravilloso, el fijó su mirada en las imágenes del libro, sereno, atento y silencioso; lo invitamos a sentir el libro de texturas con sus manos. Con asombro y emoción vimos cómo Lautaro acercaba su manito para acariciar el libro cada vez que dábamos vuelta la página, sin quitar la vista a las imágenes. Libros elegidos serie “Iyoké”, por sus imágenes gráficas.

3º caso: Lionel tiene 3 años y 8 meses. Según el relato de su mamá él es callado y tranquilo. Está allí por problemas neurológicos. Su madre nos permite compartir cuentos, pero no logramos captar al máximo su atención.

Viernes 22 de mayo de 2015:

1º caso: Guillermina tiene 2 años, está con su papá, quien la cuida y permite a la mediadora ingresar a la habitación y compartir cuentos. La reacción de esta niña ante la literatura fue sumamente positiva y satisfactoria para nosotras y para ella. Al escuchar los relatos, se quedaba muy atenta y observaba y manipulaba los libros; al finalizar la historia pedía, señalando la cama aledaña, donde la mediadora apoyó el bolso con los libros. Se repitió la misma acción de escucha atenta y pedir más al fin de cada cuento, hasta que fue hora de retirarnos. Guillermina se quedó lloriqueando y con ganas de más historias, razón por la cual fuimos hasta la biblioteca del servicio de Internación Pediátrica y le dejamos un libro que el padre le leyó.

2º caso: Ingresamos a la habitación de Valentina, de 1 año y 5 meses, que se encontraba internada por episodios de convulsiones. Su mamá permitió que ingresáramos a compartir relatos, pero fue la pequeña quien no quiso participar, pues era su hora de lactancia.

3º caso: Lionel, de 6 años, aceptó que se le narraran historias; particularmente eligió, ante la consulta, historias de misterio. El aceptó y escuchó atento, pero actuando como si fuera distante a las historias. Estaba allí internado por una crisis de asma.

4º caso: Brisa, que aún sigue internada, se recupera favorablemente y espera el alta en las próximas horas. Una vez más, estuvo muy dispuesta a escuchar cuentos y a leerlos sola también.

5º caso: Lara tiene 4 años y se encuentra en compañía de sus padres, quienes nos dan permiso para compartir cuentos. Al principio Lara se muestra desinteresada, pero ante las narraciones que cuentan sobre princesas en los cuentos, ella acepta escuchar las historias.

6º caso: Juan, de 11 años, está internado por operación apendicitis; quiso escuchar cuentos, prestó atención. Se compartió una historia de amor, luego una de misterio y finalmente leyendas urbanas. Se mostró atento e interesado.

Miércoles 27 de mayo de 2015:

1º caso: Gianluca, 6 años. Acepta escuchar cuentos. Los comparte con mucha atención. Las historias compartidas son: “Pajarito remendado” y “Eugenio de Babilonia”.

2º caso: Volvimos a la habitación en que sigue internada Lara. Nuevamente compartimos cuentos, cuadernos y lápices de colores.

3º caso: Milagros, escuchó atenta y tímidamente las historias y se animó a armar barquitos de papel con la mediadora.

4º caso: Nazareno tiene 7 años y es un niño con una imaginación muy despierta. Él es conversador y tiene mucho gusto por la literatura. Acepta compartir historias y participa durante el relato, haciendo aportes respecto a lo que imagina de la historia a medida que va escuchándola. Finalmente acepta el presente del cuaderno y lápices de colores, y allí dibuja su interpretación del cuento.

Breves conclusiones

En este acercamiento a un espacio tan delicado como lo es una habitación de hospital, en donde la alegría no es moneda corriente, y si lo son el dolor, la angustia y el aburrimiento, pudimos comprobar que más allá de las afecciones, los niños son capaces de disfrutar de las ficciones, a pesar de su estado de afectación física los niños y jóvenes siguen ávidos de creer, confiar, sonreír e imaginar con las narraciones y poesías.

Algunos caminos de comienzo son menos sinuosos que otros, hay niños que poseen aficiones a la literatura desde su hogar, otros no tanto, pero a pesar de la realidad que viva cada niño, al momento de las mediaciones pudimos observar que el vínculo que se forja entre ellos y la literatura abre los portales de toda ilusión dejando de lado ambiente y dolencias.

Vimos que hay casos en los cuales las letras literarias están heridas, en esto coincidimos con Graciela Montes (1999), porque los adultos y formadores no han sabido o podido crear un puente mágico que haga rodar la literatura hasta el alma de un niño. Son pocos los “grandes” que se animan a romper los esquemas, triturar el caparazón de la formalidad y el consumismo,

y deslizarse en la aventura de leer ficciones que nos acerquen a una existencia mejorada por la re-creación estética natural en cada persona.

De la magia, la aventura y la ilusión bebe la literatura, pues entonces la mediación no debería ser menos que una fuente de alimento literario, alimento para el alma. Más aún, cuando tenemos ante nosotros un público en la etapa más rica y vulnerable de la vida, la infancia, cada vez que se toque su espíritu creativo, se dejará una huella imborrable. Nos queda la satisfacción de haber aportado a la mejora en la salud psíquica y física de los pacientes visitados. Pero sobre todo nos fuimos de cada intervención con la gratitud de los destinatarios niños, jóvenes y adultos, quienes interactuaron junto a nosotras en el bondadoso mundo de las obras literarias. Una vez más pudimos constatar que la llamada Literatura Infantil y Juvenil es siempre apta para ser disfrutada por todas las personas, ya que “lo infantil” y “lo juvenil” vienen por añadidura (Andruetto, 2009).

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (1994), *Misterio en la Patagonia*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Andruetto, M. T. (2009), *Hacia una literatura sin adjetivos*, Buenos Aires, Comunicarte.
- Bauer, J. (2013), *Madrechillona*, Salamanca, Lóguez.
- Dieterlé, N. (2010), *Dónde está el trapito de Iyoké*, Zaragoza, Edelvives.
- Dieterlé, N. (2012), *Iyoké y el terrible Nia*, Zaragoza, Edelvives.
- Dieterlé, N. (2013), *Iyoké es muy pequeño*, Zaragoza, Edelvives.
- Dieterlé, N. (2014), *Iyoké y los ruidos extraños*, Zaragoza, Edelvives.
- Jamar, C. (2006), *Memoria de elefante*, Barcelona y Madrid, Libros del zorro rojo.
- Jung, C. G. (1984), *El hombre y sus símbolos*, Barcelona, Caralt Editor.
- Montes, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Nos, M. (2010), *Gusto por disgustar*, Buenos Aires, Quipu.
- Sartre, J. P. (1975), *Lo imaginario*, Buenos Aires, Losada.
- Van Allsburg, C. (1993), *La escoba de la viuda*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, E. (2001), “Filotea”. En: *Filotea y otros cuentos*. Buenos Aires. Alfaguara.

**Pensar las prácticas.
Entre la investigación, la acción, la extensión y
la producción científica**

María Belén Bertoni¹, Graciela Hernández², María Jorgelina Ivars¹,
Laura Orsi¹, Helen Turpaud¹, Sandro Ulloa¹, Jessica Visotsky¹

Introducción

Nos proponemos plasmar una síntesis de las reflexiones que nos suscita pensar las prácticas de investigación, de acción y de extensión del equipo que conforma el Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) reunido bajo el título: “Historia oral, método etnográfico, género e identidades”.

Consideramos que una de las fortalezas de nuestro grupo es su heterogeneidad académica. Las distintas formaciones disciplinares nos permiten intercambiar ideas, lecturas y nos complementamos en nuestras prácticas. Hemos seleccionado los ejes tanto teóricos como metodológicos, imbricados con las prácticas de acción y extensión, que nos unen para armar esta ponencia. Gran parte de las integrantes del PGI también han participado de un proyecto de extensión en un contexto de migración desde Bolivia a la Argentina. Uno de los integrantes del equipo reflexionará acerca de la importancia de organizar jornadas de investigación en el seno de instituciones de educación terciaria en las cuales el género y la diversidad ocupan un

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: belen_bertoni@hotmail.com, marivars@yahoo.com.ar, orsilaura@yahoo.com.ar, helenturpaud@yahoo.com.ar, sandroug@gmail.com, jessicavisotsky@yahoo.com.ar.

² Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina /CONICET, correo electrónico: grahernandez16@gmail.com

lugar relevante y por último, otra de las integrantes puntualizará en sus actividades de investigación/acción en escuelas creadas en fábricas recuperadas en distintos lugares, entre ellos en Bahía Blanca.

1- “Entre todas es más fácil”: Taller de historia oral y producción de textos en un centro de educación de adulto/as en contextos migratorios.³ Los aportes de la antropóloga,⁴ la lingüista,⁵ la especialista en arte e imagen⁶ y la militante feminista⁷

El eje central de la propuesta es la realización de talleres de historia oral y producción de textos en el CEA706/02 (nivel primario) de Hilario Ascasubi. Esta localidad se encuentra en el área de producción cebollera y ha recibido y recibe una fuerte migración desde Bolivia y desde provincias del NOA (Noroeste Argentino). La historia oral es una estrategia de investigación histórica que ubica en un lugar importante a los testimonios orales, en oposición a la tradición que relaciona historia con escritura. Entre las razones que fundamentan su práctica se encuentran tanto su importancia porque brinda información sobre hechos poco documentados por las fuentes escritas, hasta los que encuentran en ella una forma de participación de los sectores no hegemónicos.

Es así que proponemos que las instancias de diálogo que propicia la historia oral sean motivadoras para la lectoescritura, y además que ésta también pueda pensarse como una forma de redactar notas, cartas, petitorios y lectura de textos de interés tanto para la vida cotidiana (facturas de gastos, recetas médicas, notas escolares) como para la ampliación de los conocimientos y de valores artísticos literarios.

Consideramos que relacionar las historias personales con “la historia” escribir, dibujar, pintar, observar fotografías, producir imágenes individuales y grupales con distintos soportes y técnicas pueden generar reflexiones acerca del presente/pasado y futuro de quienes participan de los talleres y propiciar la inclusión a partir del respeto por las diferencias. Además los talleres tendrán una perspectiva de género que atravesará todas las actividades, teniendo

³ Proyecto de extensión universitaria seleccionado en la convocatoria 2015-2016 de la Secretaría de Extensión UNS.

⁴ Belén Bertoni. Profesora y estudiante del doctorado en Antropología.

⁵ Laura Orsi. Lic en Letras y estudiante de doctorado con orientación en Lingüística

⁶ María Jorgelina Ivars. Mg en Ciencias Sociales y Humanidades, especializada en arte.

⁷ Helen Turpaud. Lic. en Letras, militante feminista.

en cuentas los aportes teóricos y la praxis de los feminismos en Nuestra América —que han superado los condicionamientos de los feminismos anglosajones— y que permiten ahondar en las problemáticas que hemos seleccionado desde una perspectiva grupal y comunitaria.

1.2. El trabajo de campo etnográfico previo a los talleres y los aportes desde las distintas especialidades académicas en juego

a-El trabajo de campo previo a los talleres. El surco recorrido por la antropóloga

El trabajo etnográfico previo a la realización de los talleres se focaliza en mujeres residentes en el partido de Bahía Blanca y en asentamientos concentrados en tres pueblos del partido de Villarino, donde la producción hortícola y la venta de lo producido es la principal ocupación laboral. Sin embargo, y en el caso de las mujeres, no es la única estrategia puesta en juego ya que articulan la labor agrícola con trabajos en servicios domésticos, venta de comida en ferias locales, pequeños almacenes o actividades para planes de becas municipales como trabajo en guarderías municipales o barrido y mantenimiento de calles.

Los principales lugares de procedencia de lo/as migrantes se concentran en el occidente de la República de Bolivia, especialmente Tarija, Culpina, Cochabamba, Potosí, Oruro y La Paz. Sin embargo, también se registraron migrantes provenientes de la zona de Santa Cruz, estas diferentes procedencias derivan en prácticas discriminatorias diferenciales entre lo/as migrantes por considerar a aquellos provenientes del altiplano como “indios collas”, a diferencia de lo/as migrantes llegados de Santa Cruz, de zonas urbanizadas.

Aunque no es el caso de todo/as, la llegada al lugar de residencia se encuentra inmersa en redes y vínculos parentales o de amistad, por los cuales se tiene una habitación al llegar, conocimientos de las redes de trabajo, y de las instituciones del lugar. En las zonas de trabajo hortícola, actualmente es muy común observar que los “recién llegados” son contratados por connacionales que ya están hace un tiempo y lograron establecerse.

En los relatos de entrevistas las mujeres señalan haber migrado con anterioridad, temporalmente para trabajar en el campo y también para realizar tareas del tipo doméstico-reproductivas que acompañan a las tareas laborales, como es el caso de hacer la comida y lavar la ropa, algunas veces sub-contratadas por familiares. Sin embargo, la migración femenina ha tenido un aumento a partir de 1970. Cinthya Pizarro (2013) considera que, específicamente para el caso de la migración a contextos rurales, no ha habido un aumento de la participación

de las mujeres solas, sino que aumentó el tipo familiar. Por ello, es necesario leer desde nuevos puntos de vista, centrados en las situaciones particulares del cono sur, las migraciones a los espacios rurales donde las mujeres no se insertan en centros turísticos o en el mercado de los cuidados en centros urbanos.

La permanencia en el campo permitió conocer y analizar las características del trabajo de las mujeres en la producción cebollera, las diversas tareas que insume la preparación de la tierra, siembra, cuidado de las simientes, cosecha, selección, acopio, traslado y venta de la cebolla que requiere de una considerable y variada mano de obra, que incluye a varones y mujeres, quienes ocupan distintos puestos en el ámbito productivo. A partir de estos conocimientos se planificó gran parte de los talleres, para poder hablar y escribir a partir de lo conocido, de lo problemático y lo significativo.

b- Escribir y hablar. La importancia de tener una lingüista en el grupo

Los textos recopilados en los talleres son un importante insumo de trabajo para quienes trabajamos con el idioma quechua en la provincia de Buenos Aires, además desde la lingüística nos resulta significativo realizar un análisis de conceptualizaciones relacionadas con la historia, su narratividad y sus alcances epistemológicos y metodológicos.

Respecto del término historia es necesario diferenciar la “historia” (*story*) de la Historia (*history*). El primero se refiere a la narración de acontecimientos, situaciones y experiencias significativas de la vida en la mayoría de los casos de carácter personal e individual y, por ello, se lo suele denominar relato de vida o historia biográfica —y variantes—, mientras que el segundo, “Historia” (*history*) se refiere al conjunto de historias (*story*) que permiten reconstruir la biografía desde su contexto social, cultural e histórico significativos en el conjunto de las ‘Historias’ en tanto conforman la parte social de los relatos, los elementos compartidos en los relatos individuales (la diferencia entre los términos *story* y *history* puede profundizarse en Denzin y Lincoln, 2000). Finalmente, se entiende por relato al discurso pronunciado, al texto oral que transmite un suceso o un hecho siguiendo el orden en el que sucedieron los acontecimientos y el modo en que se interrelacionaron generando una configuración particular del mundo. De esta manera, el relato estructura y forma la imagen del mundo a medida que se desarrolla según el pensamiento de quien relata. Así tanto el orden, como la relación y la visión del mundo es personal y subjetiva.

El análisis narrativo es un proceso dinámico de indagación basado en una serie de supuestos epistemológicos y ontológicos que se adoptan desde los inicios de la investigación e involucran el modo de recolección, de procesamiento de los datos y el análisis de los resultados propiciando una forma de acceder al conocimiento que permite reconocer que su conceptualización dependerá de la concepción de la realidad y de los fenómenos que subyacen a las narraciones que posea el investigador. Así el sujeto investigador cobra relevancia en tanto entiende que su subjetividad forma parte del proceso de comprensión de la realidad y del mundo. De esta manera, el análisis narrativo es sociocultural y permite analizar tanto las subjetividades individuales como las grupales.

Fundado en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, el análisis narrativo se centra en los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, buscando proveer “una visión que (encaja con) la complejidad de las vidas humanas” (Josselson, 2006: 4). Desde una perspectiva epistemológica, existen dos enfoques básicos para entender la narrativa como investigación. Por un lado, los trabajos que responden a una epistemología neopositivista cuyos supuestos se derivan de una concepción realista del mundo y consideran que el mundo y la realidad son independientes del sujeto y pueden ser aprehendidos tal y como son en tanto existe un conocimiento objetivo de ellos. Los objetos de estudio de la investigación narrativa son analizados bajo el prisma de estos supuestos que permitirían reflejar las experiencias de los sujetos tal y como son en la realidad y establecer relaciones entre el relato y lo que realmente viven. Por otro lado, se encuentran los trabajos que responden a una epistemología construccionista basada en supuestos relativistas que consideran que tanto el mundo como la identidad son múltiples, y que las múltiples realidades existentes son independientes de los sujetos en tanto el significado no se encuentra en la mente individual sino en las relaciones que los crean. En este sentido no existe una realidad social independiente del sujeto que intenta acceder a ella ya que se asume que la realidad social es múltiple y las verdades no son absolutas por lo que es necesario cuestionar aquellos significados que se manifiestan como obvios, correctos o naturalizados. De esta manera, el conocimiento del mundo es una construcción subjetiva, en la que la interpretación no es unívoca.

Ambas posturas pueden ejemplificarse a partir de la conceptualización de uno de los objetos de estudio de la narrativa: la identidad. Desde la perspectiva neopositivista se plantea que la identidad es el relato que se encuentra escondido dentro de los sujetos, construido con materiales acumulados a lo largo de su historia personal: al contar una historia se describe una identidad preexistente. Así la investigación sobre la identidad implica descubrir la historia real que subyace en esa identidad para, luego, explicitarla señalando la evidencia empírica y la

explicación teórica relacionada a esa experiencia personal. Desde la perspectiva constructivista, los relatos se consideran creaciones de los sujetos, construcciones narrativas que las personas relatan en función de sus referentes, de sus marcos de interpretación, adecuadas a la audiencia y situados en un tiempo y espacio particular. Así la investigación sobre la identidad implica realizar una interpretación de esa experiencia personal entre las múltiples posibles que permite explicitar la subjetividad de esa identidad y el contexto que le sirvió de marco, señalando la realidad social desde sus complejidades y la permanente indagación sobre esa misma realidad en constante cambio y transformación. Superada ya la rivalidad de ambas posturas, los investigadores en el afán de obtener métodos que se ajusten a los fenómenos sociales propician una integración tanto de los aportes enriquecedores de estas posturas como de los enfoques cuantitativos y cualitativos.

c- Dibujar y representar. Los aportes de la especialista en arte y lectura de imágenes

La incorporación de imágenes en los talleres con las migrantes bolivianas enriquece la dimensión lúdica, al mismo tiempo que constituye un complemento a sus relatos, explicaciones e historias de vida.

Particularmente en este caso, el énfasis se ha puesto en el primer aspecto mencionado, siendo los dibujos incorporados, por ejemplo al material pedagógico producido en forma colectiva en los Talleres de Historia y Memoria, una forma de representar aquello que se vivencia cotidianamente y se pone en palabras. La observación de los dibujos, despojados de prolijos detalles en los trazos así como en la aplicación de colores, evidenciaría la preocupación predominantemente conceptual antes que estética de las participantes y, por lo tanto, la relación que dichas imágenes establecen con el mundo pareciera ser, fundamentalmente, epistémica (Aumont, 2013: 84). De esta manera, se valen, por ejemplo, de la ‘perspectiva en altura’ para representar el proceso de la cebolla (los surcos, las pilas, la cebolla descolada y luego embolsada), estableciendo una secuencia temporal claramente legible en su complementación con los relatos.

Sin embargo, nos resta aun problematizar las imágenes producidas y a producir por y con las migrantes, sobre todo atendiendo a las nociones de representación y realismo (Aumont, 2013), así como tomar a las mismas como fuente desde la cual indagar en sus conocimientos del mundo y las situaciones conflictivas que atraviesan, además de fomentar el disfrute en la socialización de sus vivencias cotidianas.

d- Los derechos de las mujeres y los feminismos. Los aportes de la militante feminista.

Las problemáticas políticas y teóricas planteadas como objetivos a trabajar a partir del debate de ideas, de las lecturas y la producción de textos escritos dieron lugar a lecturas grupales pero además fueron objeto de trabajos expuestos en eventos científicos y en espacios de extensión y militancia feminista.

Las lecturas de Breny Mendoza, de María Lugones y Rita Segato fueron el punto de partida de diversos debates sobre los feminismos de Nuestra América, para poder pensar en las diversas formas en las cuales la “raza” y la clase se interrelacionan con el sexo/género.

La idea del cuerpo de las mujeres como un territorio de explotación similar al extractivismo minero fue presentada al grupo como temática a analizar y dio lugar a un trabajo específico en las Jornadas de Historia de las Mujeres y del Género de Mendoza (Turpaud, 2013). También se trabajó de la misma manera con un arquetipo surgido de la literatura clásica, Antígona, para pensar en los controles y puniciones que existen sobre los cuerpos de las mujeres (Turpaud, 2013).

2- Las Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi. Un espacio para pensar la diversidad, el género y el feminismo. Los aportes del profesor en filosofía⁸

La filosofía del género nos proporciona insumos fundamentales hacia el interior del grupo para intentar aprehender desde esta perspectiva la complejidad de la diversidad en todas sus dimensiones. Además interesa pensar cómo se plantean estas cuestiones en diversos ámbitos educativos. Un espacio para estas reflexiones son estas jornadas, en las que los aportes filosóficos sobre las formas de enseñar son la clave; por otra parte, muchas de las integrantes de este PGI participamos coordinando talleres, en paneles y con trabajos en las distintas mesas temáticas.

⁸ Sandro Ulloa, profesor, licenciado en filosofía y “Especialista en gestión del sistema educativo y sus instituciones”, además cursa la Maestría en Práctica Docente en la Universidad Nacional de Rosario.

Breve descripción de la actividad

La Ley Nacional de Educación n.º 26206 reconoce cuatro niveles para la organización de la educación: nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior. Dentro de este último, convergen las universidades nacionales y provinciales y los institutos de formación docente y técnica. Los ISFD pertenecen a la administración de las distintas jurisdicciones y tienen un funcionamiento muy parecido a los niveles que los preceden, diferenciándose de las universidades que gozan de la autonomía en la organización institucional y en la administración de los recursos. Aun así, la ley prevé los mismos objetivos para todo el nivel, sin distinguir por el tipo de institución, sólo haciendo salvedades en relación con la formación docente, pero con independencia de si ella transcurre en el marco de las universidades o de los ISFD. En este sentido, el nivel superior debe abocarse a la formación de profesionales, a la extensión de servicios y a la producción de conocimientos.

Los ISFD tienen una larga y nutrida tradición en la formación docente incluso, muchas veces, con mayor impronta e injerencia que las universidades, sin embargo, por su forma particular de administrarse, es decir, por no contar con la mentada autonomía universitaria, no han podido afianzar espacios de investigación y producción de conocimiento, sobre todo por no poseer recursos económicos propios o la administración de los recursos estatales. Es por ello que, la organización de las *Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi* en el marco del ISFD n.º 3 de Bahía Blanca adquiere una importancia notoria, ya que no sólo se trata de producir conocimiento a partir de la formación docente, sino de hacerlo con la estrechez que provoca un sistema altamente verticalista, jerarquizado y sin la administración directa de partidas económicas, como es el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

Por otro lado, las mencionadas jornadas que, en 2017, han llevado adelante su segunda versión, revisten un significado mayor, es decir, el poder pensar desde los géneros, las diversidades, la formación docente y la educación en las instituciones educativas formales y no formales. Así, el ISFD n.º 3 se ha vuelto un espacio de relevancia respecto de la formación en géneros, sexualidades y diversidades en la ciudad y ha propiciado la circulación y producción de conocimiento con alto impacto en los espacios educativos, ya que estas jornadas tienen como público directo a las futuras docentes y a las docentes en ejercicio en las escuelas concretas del sistema educativo. Sin duda, esta característica es distintiva en relación con otros eventos científicos y académicos que, muchas veces, se reducen a especialistas en un campo o a profesionales de la carrera universitaria que no logran realizar una transferencia al sistema educativo y sus instituciones.

Como se mencionó, este evento académico ha contado ya con su segunda versión (las primeras jornadas se realizaron en 2015) y se ha notado no solo una mayor y amplia participación, sino también se ha logrado la instalación institucional de las jornadas con el valor que ello tiene para las instituciones educativas. Por otra parte, se ha logrado la diversificación y explotación de la temática de las diversidades, las sexualidades y los géneros, apuntando siempre a la búsqueda de las buenas prácticas de enseñanza y las buenas experiencias de trabajo escolar. Sin duda, vale la aclaración, ello ha sido en el marco de la rememoración de la impronta y el legado dejado por la profesora María Eva Rossi, quien fuese una de las primeras docentes travestis del país.

3- Talleres de historia y memoria y la educación de adultos en espacios escolares y no escolares. Las ciencias de la educación se relacionan con la historia⁹

Actualmente algunas de las integrantes de este proyecto estamos realizando talleres de historia y memoria en distintos espacios escolares y no escolares. Para realizar estas actividades tomamos muchas de las estrategias de la historia oral, que desde sus comienzos tuvo un gran compromiso político social.

La historia oral se emplea como la metodología privilegiada para la realización de nuestro estudio sobre la historia social de la educación de campesinos migrantes en la ciudad de Bahía Blanca. Compartimos el planteo de que es preciso recuperar la oralidad como vía de simbolización, como organización semiológica colectiva por los trabajos en historia y, que es preciso considerar el lugar único, incomparable que tiene el habla, la oralidad en la experiencia humana (Barrancos, 1997: 158).

La noción de pluralidad cultural es el principal componente de los fundamentos de los procesos educativos latinoamericanos, esta mirada nos permite pensar en otro sujeto pedagógico diferente al de la tradición liberal en educación (Puiggrós, 1997: 114). La relación pedagógica fundante de dominación, representada en la escena del Requerimiento, con su carácter autoritario e impositivo ha dejado una marca, de los que somos sus descendientes; ha fundado nuestra identidad presente, como herida que no cesa de volver (Puiggrós, 1997: 114).

⁹ Jessica Visotsky es la organizadora, promotora y figura clave en estos talleres. Doctora en Historia, especializada en temáticas de educación de adultos.

La historia de la educación ha sido construida casi exclusivamente a partir de la historia de la escuela. Estudiar la historia de la educación de los pueblos, requiere desde un enfoque latinoamericanista de la historia de la educación indagar en los modos de producción y transmisión de saberes, que exceden la lectoescritura. Con el empleo de la oralidad, los pueblos no requieren de la institución escolar para transmitir y producir saberes (Cucuzza, 1997: 141). La relación entre la aparición de la escuela, la adquisición de la lectoescritura y la promoción de la lectura no es lineal para los historiadores de la lectura, y sigue siendo motivo de indagación (Cook Gumperz, 1988). Es preciso reconocer las relaciones de lucha por la hegemonía al interior de lo pedagógico, lo que implica no descalificar la institución escolar en los análisis (Puiggrós, 1997: 110).

4- Balance del trabajo

Intentamos delinear un breve recorrido por tres actividades realizadas por el equipo de investigación fuera de la universidad tratando de describir las prácticas y analizar los aportes teóricos que surgen de las mismas, además de las motivaciones político sociales que las impulsaron.

Bibliografía

- Alamud, A. (1993), *Los maestros y su historia*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Aumont, J. (2013), *La imagen*, Buenos Aires, Paidós.
- Barrancos, D. (1997), “Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos infantiles (1913-1930)”, en: Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 130-150.
- Blanco, R. (2014), *Universidades íntimas y sexualidades públicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cook Gumperz, J. (1988), “Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?”, en: Cook Gumperz, J. (comp.), *La construcción social de la Alfabetización*, Madrid, Paidós.

- Cucuzza, H. R. (1997) “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, en: Cucuzza, H. R. (comp.) *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 31-59.
- Davini, M. C. (2010), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications.
- Mendoza, B. (2010), “La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”, en: Espinosa Miñoso, Y. (coord.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, Buenos Aires, En la frontera, pp. 19-36.
- Josselson, R. (2006), “Narrative Research and the Challenge of Accumulating Knowledge”, en: *Narrative Inquiry*, vol. 16, n.º 1, pp. 3-10.
- Joly, M. (2012), *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, La marca.
- Lugones, M. (2008), “Colonialidad y Género”, en: *Tabla Rasa, Red de Revistas Científicas de América Latina*, n.º 9, pp. 73- 10.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Puiggrós, A. (1997), “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en: Cucuzza H. R. (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 91-123.
- Pizarro, C. (2013), “Partir y volver entre Argentina y Bolivia: trayectorias migratorias transnacionales e intersección de desigualdades”, en: *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*, Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.
- Turpaud, H. (2013), “Voces de Antígona. Una mirada al aborto en Bahía Blanca”, en: Hernández, G. (comp.), *Lo dicho y los hechos*, Bahía Blanca, Libros en Colectivo, pp.300-323.

Relaciones intergeneracionales en la escuela media nocturna: la incidencia del alumno adulto en el aprendizaje de los jóvenes

Florencia Antonella Tobio¹

Introducción

La siguiente ponencia intenta poner a pensar la particular relación intergeneracional que se da al interior de las escuelas medias nocturnas, y de qué manera influye en el aprendizaje de los jóvenes, haciendo foco en el lugar del compañero adulto.

Esta ponencia surge del Proyecto de Investigación “Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio” en el marco del Programa de Investigación Código V099 “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos” en ejecución 2017-2020 en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

En esta presentación se intenta abordar el lugar del adulto, como Otro capaz de mediar entre el aprendizaje y el deseo de los jóvenes, condición principal para que el aprendizaje acontezca; vivimos momentos donde la alteridad se esfuma en el horizonte, los jóvenes crecen casi sin referencias, y la escuela nocturna, parece ser una posibilidad para generar nuevos lazos y condiciones (simbólicas) para ellos y ellas.

Para organizar esta presentación, primeramente, se expondrá un recorrido por dos conceptos nodales de la investigación, como son el Aprendizaje y la relación Intergeneracional.

¹ Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), Universidad Nacional Del Comahue (UNCo), correo electrónico: florentobio@hotmail.com.

¿Qué es aprender?

La autora Sara Paín define al aprendizaje “como el proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe (un otro del conocimiento) a un sujeto que llega a ser sujeto, precisamente a través del aprendizaje” (Fernández, 2000: 58).

Silvia Schlemenson (1996: 4) plantea que el aprendizaje no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimiento: “Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse”. Ella plantea que la disposición para el aprendizaje está relacionada con la existencia de un deseo, de un impulso que orienta y pone en marcha toda situación de aprendizaje. El deseo de aprender activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimiento.

A esto Alicia Fernández (2000) agrega que, el aprendiente se sitúa en la articulación de la información, el conocimiento y el saber. Se ubica sobre varios “entres”

Entre la responsabilidad que el conocer exige y la energía deseante que surge del desconocer insistente: entre la certeza y la duda, entre el jugar y el trabajar, entre el sujeto deseante y el cognoscente. Aprendiente que en su temprana infancia hace un descubrimiento actualizable cada día, (aún adulto) para poder seguir aprendiendo.

Aprender es una producción tanto deseante como cognoscente, a través de la cual nos vamos humanizando. Ubica al sujeto aprendiente, como un modo subjetivo de situarse y no, un lugar objetivo como lo plantea la pedagogía, la autora piensa a este sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con Otro (conocimiento, cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación, compañeros)

Tiene que ver con la particular relación entre el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo de ese sujeto, transversalizados por una particular ubicación vincular y social. El conocimiento es el conocimiento del otro. Porque lo posee y porque fue puesto en el lugar del maestro (los padres u otras instancias que van a enseñar). En este caso, pares.

Quien enseña muestra una “enseñanza” de lo que conoce, quien aprende toma, “agarra” esa enseñanza para construir las propias. Lo que el enseñante entrega no es lo mismo que lo que el aprehendiente toma. El compañero adulto, muestra sus experiencias, sus conocimientos de la cultura, el joven los apropia, los transforma, y se transforma.

La autora Alicia Fernández (2000: 69) plantea:

El padre, la madre, los maestros y profesores (compañeros adultos) como enseñantes proporcionan un espacio saludable de aprendizaje cuando consiguen apelar al sujeto

enseñante de los aprendientes. Es decir, cuando no sólo ni principalmente se coloquen en posición de aprender de los hijos y/o alumnos, sino cuando consideren que estos últimos conocen y saben.

Relaciones Intergeneracionales

La autora Perla Zelmanovich (2009) plantea que es en las relaciones intergeneracionales, el lugar en donde los sujetos encuentran sus anclajes (simbólicos) y sus puntos de referencia.

Hay un trabajo necesario de las generaciones para que haya sujeto, el cual es un trabajo simbólico. Es lo simbólico, lo que organiza la trama de las generaciones, ligando historias, entretejiendo lazos. Estas historias, ligazones, también se producen al interior de las escuelas nocturnas y de las cuales, tiene un papel principal el lugar del alumno adulto.

Padres, docentes y compañeros adultos, intervienen en la constitución del universo simbólico y material en tanto referentes para el joven del entorno social, sin embargo las condiciones del ejercicio de lugar de adulto, hoy pone en riesgo ese proceso de subjetivación. ¿Qué es ser adulto hoy?, ¿De qué manera oficia el adulto en las relaciones intergeneracionales?

La autora Cesca, P. (2009: 1) plantea que:

La escuela es la gran ausente en su capacidad de producción de subjetividad y además, de haber perdido eficacia simbólica... esta destituida. Estamos ante una ausencia no material, edilicia o burocrática sino precisamente subjetiva y constitutiva. Es dentro de estas particularidades socios históricos e institucionales que las sociedades construyen a la juventud como un hecho social inestable, que oscila entre los límites movedizos de la dependencia infantil y aquello que caracterizan como autonomía adulta.

Hoy, los jóvenes se constituyen en marcos inestables, confusos, contruidos simbólicamente por promesas amenazas, miedos, sospechas, atravesadas por miradas que la excluyen o intentan controlarla.

Como plantea la autora Myriam Southwell (2014), siempre existieron grupos que son más aceptados que otros, además de distintas identidades que son admitidas por los adultos, mientras que otras son más resistidas.

Estas caracterizaciones que reciben los jóvenes, ubican una diferencia, que no posibilita una relación generacional, sino más bien una brecha, marcando una superioridad moral de las generaciones adultas.

Las relaciones que se dan al interior de las escuelas nocturnas, entre pares jóvenes y adultos, brinda otra posibilidad para esos jóvenes, que son estigmatizados, violentados simbólicamente, posibilitando un soporte, un marco referencial, en donde ese sujeto puede inscribirse.

Estas relaciones deben poder analizarse, como plantea la autora Myriam Southwell (2012: 8):

no (...) sólo en términos de distintas edades, sino en distintas posiciones que se ocupan y desempeñan, algunas de las cuales tienen que ver —en ocasiones— con distintas edades, pero otra remite a una diferencia que se significa en las responsabilidades y trayectorias.

En la medida que el adulto pone en función algunas operaciones, y que tienen relación con el saber, se pueden entrever criterios, parámetros, regulaciones, que ofician como nuevos puntos de referencia para el joven, que alcanzan a interrumpir inercias y que facilitan el armado de la escena educativa a partir del trabajo cultural. Al respecto la autora Zelmanovich plantea:

Es en el juego “entre” una generación y la otra, en una dialéctica que lo mantiene abierto (...) donde se dibuja una constelación, que leemos como aquello que va cobrando una determinada forma y que puede transformarse en un punto de referencia, en orientación (2012: 155).

La autora Perla Zelmanovich (2012) hace además, una conceptualización de modalidades a las que apela el adulto, en sus exploraciones cotidianas en las que se funda la posibilidad de producir ese “entre” necesario para que una producción acontezca y se sostenga el indispensable juego entre las generaciones.

Modalidades diversas de construir relaciones intergeneracionales, en las experiencias educativas de los jóvenes y adultos, identificando y analizando las condiciones que las hacen posibles.

La primera modalidad es la de ofrecerse en el entre generacional en tanto adulto, bajo ciertas condiciones, donde se destaca, el reconocimiento que se va configurando una suerte de soporte necesario para producir algún tipo de relación con el conocimiento. Aquí, es importante poder pensar, el lugar del compañero adulto, y como, puede ir produciendo un enlace entre el joven y el conocimiento.

Una segunda modalidad es consiste en un juego entre una presencia que enmarca y orienta, pero que toma ciertos riesgos al ubicarse por momentos en un costado de la escena educativa. Hay un andamiaje en el que se sostiene y desde donde se conduce la puesta en escena, para

que puedan desplegar su papel los protagonistas, en este caso, los jóvenes alumnos, esta posición de los adultos, facilita la producción y el ingreso de rasgos culturales.

La tercera modalidad es la apertura por parte de las autoridades escolares que dejan hacer más allá de lo preestablecido cuando admiten otros usos de los tiempos y espacios. Esta apertura posibilita la construcción y consolidación de las relaciones entre los jóvenes y los adultos, resignificando el espacio escolar, además, de incidir en las experiencias educativas de ambos.

La cuarta modalidad hace referencia a lo importante de algunas figuras escolares que operan como mediaciones de las necesidades que se van presentando y que funcionan como bisagras entre la estructura de la oferta institucional y las demandas de los alumnos. Podemos pensar el lugar de los porteros, preceptores, que pueden incidir en la construcción de estas relaciones intergeneracionales entre jóvenes y adultos.

Al decir de Zelmanovich, P. (2009: 150): “Pensar nuevas modalidades de conversaciones entre generaciones para intervenir en el malestar de estos tiempos signados por las desigualdades, la fragmentación y las necesidades que surgen de la masificación de la escuela media”.

El reconocimiento del otro

Esta misma autora también plantea que (2003) “Los adultos que habitamos las escuelas —“último bastión donde es posible demandar y encontrar que ésa es la ventanilla donde se puede recibir una respuesta, al decir de un directora— jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura” (Zelmanovich, 2003: 5)

Los adultos que habitan las escuelas nocturnas, en tanto compañeros de los jóvenes, muestran sus experiencias de vida, ofreciéndose como pasadores de cultura, ocupando un lugar muy importante en la vida del joven, sirve de horizonte, de ejemplo, logrando muchas veces la permanencia de los jóvenes en la institución.

Algunos jóvenes en sus relatos dicen:

E: ¿Sería lo mismo la escuela sin ellos?

C: Sí, te referís a los adultos ¿no? Son importantes, más allá de la edad, vos decís tengo 40 años para qué seguir la escuela, si tiene 45 años, y dicen puedo seguir estudiando, tienen trabajo, hijos, más allá de la edad ellos vienen, son un ejemplo.

E: ¿consideras importante compartir con los adultos?

A: sí, porque te dan la fuerza para seguir estudiando, tenemos compañeras adultas y están acá... estudiando, ellos te demuestran que si ellos lo están haciendo ¿Por qué vos que sos joven no lo vas a poder hacer? (...)" (E:)

A esto la autora Myriam Southwell expresa:

Cobra un fuerte sentido una escuela con adultos, que además de transmitir una experiencia, de construir un relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, que la brinden como “bitácora”, pero que no invaliden otras formas de posicionarse frente a la experiencia de las temporalidades al del pasado, el presente y el porvenir. Esos puntos de partida generarán mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento (2014: 19).

El reconocimiento de la alteridad, es una parte fundamental para poder establecer una buena relación intergeneracional, ya que posibilita que el joven aprendan del adulto y viceversa, y que puedan reconocerse y respetarse en esa diferencia.

El adulto, muchas veces se posiciona como otro que enseña, pero sin proponerse ser un enseñante, sino, que el joven aprende, de ese otro, quien vivió otras cosas, que acompaña a ese joven, y lo sostiene, ya sea, para que no deje sus estudios, o como un otro referente para este joven. ¿Y si este adulto auspicia como un mediador entre el aprendizaje formal de lo escolar y el deseo del joven?

Respecto a esto, los decires de los jóvenes sostienen que:

E: ¿aprendes de tus compañeros jóvenes/adultos?

K: Sí, porque te ayudan. De los adultos aprendo por la forma en que te prestan atención, nosotros capaz que estamos hablando y ellas están haciendo la tarea y nos callamos por ellas, eso es aprender. (Karen, 18 años, E. 42).

Myriam Southwell sostiene que “la educación es un encuentro —no necesariamente armónico, sino convulsionado, difícil y contingente— entre generaciones en la filiación del tiempo”. (Southwell: 2012: 8).

Es importante que pueda auspiciarse un encuentro “entre”, que logremos el intercambio generacional, que los jóvenes cuenten con los adultos, como así también el adulto darle ese espacio al joven, para, como dirá Zelmanovich (2009: 142) “intervenir en el malestar de estos tiempos signados por las desigualdades, la fragmentación y las necesidades que surgen de la masificación de la escuela media”.

Algunas ideas para seguir pensando

Pensar en términos generacionales lo que acontece al interior de la escuela nos permite analizar lo que Zelmanovich denomina los “entre”, lo particular de las escuelas medias nocturnas es que, este entre se juega entre adultos y jóvenes en condición de alumno. Lo que abre un nuevo componente al debate porque se ponen en juego la posibilidad de pensar lo que acontece entre ambos en términos de aprendizaje.

Como pudimos señalar a lo largo de la exposición hay algo que los enlaza a la escuela, el adulto, muchas veces se posiciona como otro que enseña, pero sin proponerse ser un enseñante, el joven aprende, de ese otro, quien vivió otras experiencias en su vida y que se ofrece para acompañarlo y lo sostiene, en el camino de transitar la escuela media nocturna.

Es este entre jóvenes y adultos en las escuelas medias nocturnas que algo del aprender se juega, porque hay dos que se encuentran, en interacción dispuestos a jugarse en la escuela.

Bibliografía

- Cesca, P. (2009), “Adultos y jóvenes ¿un encuentro desavenido?”, en: *Revista Novedades Educativas* n.º 219, pp. 1-5. Disponible en: <http://delasallesuperior.edu.ar/biblioteca.php>.
- Cesca, P. (2011), “Escuela y migraciones, discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales: el caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses”, Tesis de Maestría, FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Fernández, A. (2000), *Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Manheim, K. (1993 [1928]), “El problema de las generaciones”, en: *Reis. Revista española de Investigaciones sociológicas*, n.º 62, (ejemplar dedicado a Karl Mannheim), pp. 193-244.
- Schlemenson, S. (1996), *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Southwell, M. (comp.) (2012), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens.
- Southwell, M (2014), “Entre generaciones: tiempos de enseñanza y vida contemporánea”, en: *Revista Educar en Córdoba*, n.º 30, pp. 14-19.
- Tavares, M. (2008), “Elías y Mannheim iluminando los caminos de la investigación sobre las juventudes y ruralidades en el Brasil del siglo XXI”, en: *Simposio internacional proceso civilizador*, Buenos Aires, Anais, pp. 612-622.

Zelmanovich, P. (2003), “Contra el desamparo”, en Dussel, I. y Finocchio S. (comps.), *Enseñar hoy: una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf>.

Zelmanovich, P. (2009), “Hacia una experiencia integracional”, en Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/Flasco, pp. 141-152.

La audiencia programada en las comedias de Plauto

Emilio Zaina¹

¿Cómo vincular una cuestión abstrusa de una comedia de Plauto con el hecho de llevarla a escena y propiciar el acontecimiento de una asamblea viva y palpitante? ¿Cómo hacerlo en una universidad que nació como un Instituto Tecnológico y nunca dejó de serlo del todo? ¿Cómo hacer para que el arte deje de merodear el Departamento de Humanidades de la UNS y lo asalte de una vez, al menos un poco?

La historia es esta: un *senex*, un viejo, guarda celosamente un tesoro en su casa. El viejo vive miserablemente, para que nadie sospeche que es rico. Pasa sus días amargados con una vieja esclava y con una hija casadera. El dios Lar, una divinidad doméstica latina, le ha revelado la existencia de la marmita que contiene el tesoro con el propósito de que el viejo dote a su hija. Los viejos, en la comedia de Plauto, son irascibles e insociables. No soportan el dispendio que los jóvenes practican al extremo, sino que por el contrario se distinguen por su proverbial avaricia. Al no dotar a su hija, Euclión, así se llama el viejo, paraliza la economía, porque su dinero no circula ni propicia el intercambio, el comercio y el regateo y también detiene el desarrollo de la sociabilidad que todo matrimonio impone. Euclión atenaza su tesoro como si abrazara su propia alma. Tiene cuadrículada su vivienda, vigilado cada sector y bajo sus sospechas cae todo el mundo. El día en que se le ofrece una especie de subsidio a la pobreza, lo recibe a regañadientes, porque para cobrarlo debe marchar al foro y abandonar la vivienda en que oculta el tesoro. Sabe que de no hacerlo despertaría suspicacias, dado que alguien podría considerarlo rico. Como sucede con las comedias de Plauto, y en las comedias en general, el arte se venga de la realidad, el desenlace es favorable a los jóvenes y el peor castigo

¹ Depto. de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: ezaina@criba.edu.ar.

le sobreviene al viejo tacaño y hurraño: le roban la marmita que contiene el tesoro. La comedia se llama *Aulularia* y su autor es Plauto, el comediógrafo latino más famoso de Roma.

El punto abstruso es el siguiente:

Cuando Euclión, el viejo, advierte el latrocinio, corre extraviado buscando al culpable y realiza una maniobra, frecuentísima en el teatro de Plauto, que hoy llamamos la rotura de la cuarta pared (Barchiesi, 1981: 147-174). El *senex* se aproxima tanto al público arrellanado en las gradas (*cavea*) que alcanza a descubrir los rictus de los rostros. Debemos conjeturar que ha transgredido los límites que dividen la *scaena* de la *cavea*, el escenario de las gradas y ha bajado al sector en el que se hallan los espectadores. La reconstrucción de la arquitectura de los teatros de la época, según las figuras que se aprecian en vasos hallados en el sur de Italia, llamados *phlyakes*² —entre otros datos— habilita esta posibilidad.



El viejo busca entre el público al ladrón de su marmita. El pasaje de *Auluria* en el que esto se describe es el siguiente:

EVCLIO Perii íterii occidi. quó curram? quo nón curram? tene, téne. quem? quis?
nesció, nil video, caécus eo atque equidém quo eam aut ubi sim aút qui sim

² Un estudio exhaustivo sobre las figuras atinentes al teatro en estos vasos se encuentra e Bieber (1961).

nequeó cum animo certum investigare. óbsecro vos ego, mi auxílio, 715
oro óbtestor, sitís et hominem demónstretis, quis eam ábstulerit.
quid est? quíd ridetis? nóvi omnes, scio fúres esse hic cómplures,
qui véstitu et creta óccultant sese átque sedent quasi sínt frugi.
quid aís tu? tibi crédere certum est, nam essé bonum ex voltu cógnosco.
hem, némo habet horum? occídisti. dic ígitur, quis habet? nésceis? 720
heu mé miserum, miseré perii,
male pérditus, pessime ornatus eo: 721
tantúm gemiti et mali maéstítiaeque
hic diés mi optulít, famem et paúperiem. 722
perditíssimus ego sum omnium ín terra;³

Estoy muerto, asesinado, extinto. ¿Para dónde corro? ¿adónde no? Agarren, agarren, ¿a quién? ¿quién? No sé, no veo, voy ciego y de verdad adónde voy o en dónde estoy o quién soy no lo sé con certeza. Les ruego que me ayuden, se los pido por favor, señálenme al hombre que se la llevó.

¿qué? ¿de qué se ríen? Los conozco a todos, sé que aquí hay muchos ladrones, que con blancas vestiduras se ocultan y se apoltronan como si fueran honestos.

¿qué decís vos? A vos te creo, porque en tu rostro veo que sos bueno. ¡eh!, ¿ninguno de estos la tiene? Me liquidaste. Decime entonces, ¿quién la tiene? ¿no sabés? Ah, pobre de mí, me muero como un desgraciado. Ando perdido, camino maltrecho. Este día me traje gemidos, males, tristezas enormes, hambre y pobreza soy el humano más extraviado de toda la tierra;

El sintagma que nos importa, no el único, es el que alude a las blancas vestimentas de quienes se repantingan en los primeros asientos, reservados para los ciudadanos poderosos,⁴ ataviados con la toga blanca que los distinguía como tales: *qui véstitu et creta óccultant sese*. Claro que para traducir *vestitu et creta* como blancas vestiduras hay que considerar que se trata de una endíadís, una figura utilizada que sustituye *vestitu cretato*.⁵ Nosotros —y no es el plural

³ Sigo el texto de Ernout (1932).

⁴ Ver sobre la distribución del público en la *cavea* el estudio de Beacham (1991).

⁵ Cfr. Naudet (1946: 367): “La forme *vestitu et creta* est ce qu'on appelle en termes de rhétorique henydyads, pour *cretato, albato vestitu*, comme dans Virgile *patera et auro*, au lieu de *patera aurea*. Les toges bien blanches étaient l'habillement des gens riches, des citoyens qui remplissaient la première moitié des centuries, et qui tenaient ainsi un rang dans l'état. C'était ce qu'au siècle de Louis XIV on appelait les honnêtes gens, et ce qu'on appela même à Rome *boni homines*, bonté qui consistait dans la fortune et non dans le caractère. Il ne s'agit point, comme l'ont pensé quelques interprètes, des candidats, qui n'avaient rien à faire ici. Euclion, par une hardiesse bouffonne qu'on pardonne en riant au poète comique, désigne

mayestático— consideramos que nada impide mantener el sentido de los dos sustantivos por separado y traducir “se ocultan con túnicas y maquillaje” de modo tal que, eclipsada la endiádis, aparezca la posibilidad de que entre el público se encuentren apostados, estratégicamente, actores. *Creta* designaba en la antigüedad una tiza blanca con la que se fabricaba una pasta que servía para blanquear vestiduras —las inmaculadas togas de los ciudadanos— y también la piel del rostro, a la manera de un cosmético.⁶ ¿Es posible que en las comedias plautinas haya habido actores distribuidos estratégicamente entre el público? (Averna, 1983: 205-209). Hay indicios que permiten abonar esta sospecha. Los actores, el prologuista en especial, interactúan no solo con el público sino con una serie de individuos que trajinan en la *cavea*, entre otros *praecones, dissignatores, argentarii, liberi matronae, pueri, scorta, lictores, togati, servi, pedisequi, flagitatores, duellatores, favitores delegati, conquistores ...* muchos de los cuales forman parte de la organización del *ludus*. ¿Cómo es posible que aparezcan descriptos en los textos de Plauto, si su presencia en la *cavea* no ha sido medianamente planificada de antemano?

Desde el año 2011, decidimos, dentro de la asignatura Literatura Latina llevar a escena comedias de Plauto. Lo hicimos por la obvia razón de que las comedias plautinas fueron compuestas para ser representadas. Pero también porque creemos en la importancia del arte en el Departamento de Humanidades, más que nada cuando los protagonistas son los propios estudiantes que adaptan, actúan, dirigen, confeccionan la escenografía, realizan el sonido, llevan adelante la producción del espectáculo y demás. Las experiencias escénicas suponen una puerta abierta a la cultura viva frente a la frialdad de los textos mudos, las operaciones en la pizarra o al uso de las pantallas que brinda la tecnología. Estas prácticas permiten crear y recrear el mundo, interpelar, denunciar, explorar, investigar, descubrir, criticar, entretener, divertir o emocionar a lo largo de un proceso activo cuyo resultado se expone, finalmente, en el recinto de una asamblea viva y participativa. El abstruso pasaje de Plauto pone sobre el tapete la importancia que en el espectáculo tenían quienes se sentaban en las gradas y se convertían en cocolebrantes (Dupont, 1985) del *ludus*. También permite advertir la tensión latente entre poderosos y oprimidos, porque quienes se ubicaban en las primeras filas del teatro eran las clases dominantes y quienes trajinaban en el escenario eran muchas veces esclavos e infames en general. Mejor aún, el protagonista de las obras de Plauto era el *servus callidus*, un

les spectateurs à qui leurs clients ou leurs esclaves avaient fait faire place sur les gradins rapprochés du proscenium. Le peuple en tuniques brunes, qui assiégeait les parties hautes et reculées de la cavea, ne devait pas trouver la plaisanterie mauvaise.”

⁶ Cfr. Hor. *Epod.* 12.10 y el comentario *ad loc.* de Mankin (1995). Ver también *Ov. Ars.* 3.199.

esclavo astuto al que podríamos considerar como los pies y la cabeza de las comedias. El actor, ataviado como un esclavo, hacía las veces de protagonista absoluto. Con su inteligencia era capaz de vencer a su amo y al resto de los poderosos de modo de hacerse del dinero y liberar a la mujer de la que su amo joven, *adulescens*, estaba enamorado. Las primeras filas de la *cavea* estaban reservadas para los ricos ciudadanos. Si se acepta nuestra hipótesis, en *Aulularia* actores disfrazados de honestos ciudadanos se entremezclan entre verdaderos ciudadanos. El *senex* no duda en llamar ladrones, a quienes se sientan con *vestitu et creta*, pero en derredor están los otros, los verdaderos ciudadanos a quienes alcanza el escarnio, mientras que en el escenario trajinan los infames que también burlan a los poderosos. La tensión, soterrada y latente, queda instalada.

Bibliografía

- Averna D. (1983), “Spettatore-attore in Plauto?”, en: *Dioniso*, pp. 205-209.
- Barchiesi, M., (1981), “Plauto e il metateatro antico”, en: *Il Verri*, , pp. 147-174.
- Beacham, R. C. (1991), *The Roman Theatre and Its Audience*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bieber, M. (1961), *The History of the Greek and Roman Theater*, Princeton, Princeton University Press.
- Dupont, F. (1985), *L'acteur-roi ou le theatre dans la Roma antique*, Paris, Realia, Les Belles Letres.
- Ernout, A. (1932), *Aulularia*, Paris, Les Belles Letres.
- Mankin, D. (ed.) (1995), *Horace: Epodes (Cambridge Greek and Latin Classics)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Naudet, J. (1946), *Plaute*, Paris, La Marmite.

**Relevancia social de la investigación temas,
rol(es) del investigador**

Investigando la adolescencia en la escuela

*Jorgelina Fabrizi, Roberto Elgarte, M. Andrea Negrete, Tomás Scabuzzo,
M. Liliana Di Cianni, Virginia Mujica, Mónica Codecido, Pilar Canosa*

Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los
tiempos de la globalización: originalidad y avances

*María Jimena Irisarri, María De Aduriz, Claudia M. Uzarralde, Daniela Milano,
Dévora Isolda Eliossoff, Lucy Pelliza, Franco Ezequiel Menichelli, Luis Pites,
Pablo Pesolano, Lucía Andrea Díaz*

Sonoteca Bahía Blanca. El paisaje sonoro de la ciudad

Leticia Molinari

Mujeres y miedo en el espacio urbano de Bahía Blanca

Lucy Pelliza

Reflexiones sobre la metáfora del mal en la obra de Hannah Arendt

María E. Wagon

Investigando la adolescencia en la escuela

Jorgelina Fabrizi¹, Roberto Elgarte¹, M. Andrea Negrete¹, Tomás Scabuzzo¹,
M. Liliana Di Cianni¹, Virginia Mujica¹, Mónica Codecido¹, Pilar Canosa¹

Presentación

El propósito de este trabajo es compartir algunos aportes de nuestra investigación en curso. En el Proyecto Grupal de Investigación “Adolescencias: ley y subjetividad en el contexto institucional educativo” (2015-2018) que se lleva a cabo en el Departamento de Humanidades de la UNS nos proponemos explorar las condiciones de inscripción de operatorias de ley en tiempos adolescentes (14-18 años), en instituciones educativas de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca. Se trata de una investigación realizada por primera vez en nuestra ciudad.

Como docentes de Nivel Superior y, especialmente como formadores de formadores, entendemos imprescindible recuperar aquello que caracteriza según los adolescentes su relación a la ley en tiempos actuales, pues dependerá en gran medida cómo el Otro Social sancione y legitime y qué significantes otorgue para ligar o integrar la legalidad como constitutiva de la subjetividad.

El marco teórico contextual que sostiene nuestra propuesta es el psicoanálisis. A partir de sus conceptos y nociones fundamentales, abordamos los entrecruzamientos entre adolescencias y ley.

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: jorgelinafab@yahoo.com.ar, elgarte@bvconline.com.ar, mnegrete@criba.edu.ar, tomasscabuzzo@yahoo.com.ar, mldicianni@yahoo.com.ar, virtmujica@hotmail.com, monicacodecido@gmail.com, pil.canosa@gmail.com.

Nuestra hipótesis de trabajo considera que los adolescentes construyen discursos y posicionamientos en relación a la ley. No sólo a partir del mundo familiar o del espacio social que inauguran como protagonistas, si no en el espacio educativo que representa lo específico de la cultura socio-histórica que los recibe.

En los marcos de estas Jornadas haremos hincapié en la relevancia social de la investigación y en el tema escogido desde una perspectiva teórica, realizando un recorrido por las concepciones que nos habilitan a investigar las relaciones entre subjetividad adolescente y escuela.

¿Por qué investigar los tiempos adolescentes?

Desde el año 2006 nuestros proyectos de investigación se focalizan en las relaciones entre adolescencia y escuela. Cada proyecto fue recuperando diferentes referentes teóricos siempre acordes a la época entendida como el contexto socio histórico donde transcurren estas interrelaciones. Hemos realizado un recorrido que ha incluido la noción de subjetividad adolescente, desigualdad educativa y escuela como texto, hasta nuestra investigación actual que pone el acento en la noción de ley.

Creemos que como formadores de formadores la incorporación de la ley, leyes y legalidades en tiempos adolescentes adquiere una gran relevancia social. En el trabajo de campo realizado uno de los temas recurrentes que aparece tanto en adultos como en adolescentes es la problemática de la ley plasmada en múltiples significaciones sociales, familiares, escolares y entre pares.

Investigando las relaciones entre adolescencia y ley en escenarios educativos nuestro marco teórico se ha ido ampliando incorporando nociones tales como violencia, segregación, desinserción y sufrimiento institucional dando cuenta del malestar en la cultura actual: tiempos de indiferencia, transgresiones e inconsistencias entre el decir y el hacer. Las fallas de la ley en sus diferentes grados retornan sintomáticamente.

Estas cuestiones nos invitan a pensar en los modos de pasaje y circulación de la transgresión, problemática vinculada a la ley en tanto es encarnada por diferentes figuras dentro de los escenarios educativos.

Los análisis de los testimonios nos permiten concebir como una tarea en la adolescencia la posibilidad de apropiación y reinscripción de la ley y las legalidades ya que en tiempos adolescentes se produce un reencuentro con las leyes de la cultura, siendo una tarea adolescente intentar articular lo singular y lo colectivo en términos de producción de subjetividad.

Ley: normas y legalidad

Consideramos a la ley como el conjunto de principios que hacen posibles las relaciones sociales, regulan los intercambios, las relaciones de parentesco y los pactos entre los humanos.

Con el psicoanálisis sostenemos que la ley es un instrumento de humanización. Esta se articula en la constitución del sujeto, siendo intrínseca a su advenimiento simbólico. Es por esta vía que el sujeto se enraíza en la cultura.

Lacan afirma la anterioridad y la preeminencia del Otro sobre el sujeto. Incluso antes de que nazca, las relaciones entre los genitores ya están organizadas por la palabra ubicándose dentro del marco de las leyes del lenguaje.

Es la ley del lenguaje la que se vehiculiza en lo dicho y en lo no dicho, en lo permitido y lo prohibido. Así, un mundo sin ley sería una confusión de lenguas. Donde hay ley, no todo es posible, es decir que la ley de la que hablamos también es definible por su negatividad. (Minnicelli, 2013)

De este modo si la ley nos obliga, nos habilita o prohíbe, es porque algo de ella se hizo inscripción significativa en nosotros. Y en tanto opera, lo real aparece velado.

Al respecto, sabemos que los principios que la ley sustenta nunca son absolutos y estructuralmente, siempre será fallida en algún punto. Las fallas de la ley en sus diferentes grados retornan en una diversidad de síntomas y fenómenos que aparecen en tiempos adolescentes.

En este sentido, desde nuestra investigación distinguimos “normas” y “legalidad”. La primera la consideramos como el marco regulatorio que estructura subjetividad y entendemos a las legalidades como tramas subjetivas, particulares, pobladas de relatos, mitos, imágenes y palabras que dirán el modo en que los adolescentes se rearmen en el mundo social.

Nuestra investigación en curso: Trabajo de campo

Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por alumnos de 14 a 18 años y docentes de instituciones de nivel medio y superior de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. Hemos realizado entrevistas y grupos focales en seis escuelas secundarias estatales ubicadas en el centro y en la periferia de la ciudad y una institución de nivel superior.

Las entrevistas poseen carácter semi-estructurado, combinan preguntas cerradas y abiertas para que los entrevistados tengan la posibilidad de discusión sin atarse a la indagación

formulada. Esta modalidad nos permite el acceso a datos vinculados a la reflexión sobre la realidad que vivencian: ideas, creencias, formas de pensar, opiniones, maneras de sentir, maneras de actuar (De Souza Minayo, 2009).

Se trata de un estudio que no se ha realizado aún en nuestra ciudad desde una perspectiva psicoanalítica

A los fines de estas jornadas y en el contexto de esta ponencia recortamos tres disparadores de las entrevistas administradas a adolescentes:

1. ¿Por qué y para qué la ley y las normas?
2. ¿Cuáles son las reglas en la familia, en la escuela y en el grupo?
3. ¿En que consta la responsabilidad?

Alumno 1: Para que haya un cierto orden en la sociedad, para que la gente sepa lo que tiene que hacer, para definir lo que está bien y lo que está mal hacer o no hacer para que todos los ciudadanos los cumplan y estar mejor como sociedad.

Alumno 2: Dentro de la familia las reglas básicas de convivencia serían respetar el espacio de los familiares, de mi padre, mi madre, mi hermano; otra regla familiar sería ayudar con los quehaceres de la casa y básicamente nunca faltar el respeto a mayores. En la escuela las reglas básicas de convivencia son por supuesto no perturbar el espacio de la institución, no faltarle el respeto a los docentes y respetar el trabajo que hacen los docentes dentro del ámbito y dentro del grupo de amigos ahí ya podríamos hablar más de códigos personales que tiene que ver con la ética de cada uno. Podría ser en mi caso con el tema de las mujeres, que es la clásica del código.

Alumno 3: La responsabilidad es quizás el motor que hace a las personas convertirse en adultos, siempre tenemos responsabilidades desde que vamos al jardín hasta que nos morimos básicamente, si bien a medida que uno se va a haciendo más grande quizás las responsabilidades pesan un poco más o son más las responsabilidades, uno tiene que intentar tomarse las responsabilidades como parte de la vida y no como un peso en la vida.

Alumno 4: Como ciudadana cumplir con todo, desde no tirar un papel en la calle hasta no faltarle el respeto a nadie. Tener la responsabilidad de decir bueno me dan cierta libertad, usarla apropiadamente y bueno en la escuela el estudiar, cumplir con la tarea, no faltarle el respeto a nadie, hacer lo que tenés que hacer y no meterte en lugares que no te corresponde.

En nuestro análisis observamos en los alumnos entrevistados que cuando se refieren a ley la asocian con orden, permitido-prohibido, no todo se puede y no hacer cualquier cosa dentro de una legalidad instituida. Por tanto, inferimos que estas significaciones se encuentran asociadas

a mandatos sociales y reglas de convivencia en tanto ciudadanos insertos en una cultura. Estos sentidos otorgados pueden pensarse en una articulación entre lo íntimo, singular y el espacio común.

Encontramos en el contenido de las respuestas en relación a la ley y a las normas en la familia y escuela, que contestan desde la formación del ciudadano. Es decir, aparece fundamentalmente el “debería ser” con cierta distancia subjetiva respecto de lo que se enuncia.

Si nos detenemos en las legalidades familiares, escolares y con el grupo de pares, los adolescentes pueden realizar una diferenciación y discriminación que estaría aludiendo a diferentes posicionamientos en relación a la legalidad que los preexiste. De las entrevistas se desprende un funcionamiento similar entre escuela y familia. Los adolescentes entrevistados aluden que en la escuela para hacer cumplir las normas los docentes apelan a las reglas familiares diciendo “en tu casa esto no lo harías”.

Asimismo los encargados de hacer cumplir la ley serían “una guía y un orden” privilegiando el respeto como el estilo que caracteriza el lazo entre ellos. “Es el adulto el que decide hasta dónde” estaría haciendo referencia a que tanto en la escuela como en la familia aparece el mundo adulto legislando los lazos.

Con respecto al grupo de pares en todas las entrevistas se hace mención al código con las siguientes frases: “las normas la hacemos nosotros” y “respetar al otro si lo querés”. Es en la horizontalidad donde se puede observar algo del orden de lo singular. Los pares son modelos y su funcionamiento tiene que ver con elecciones personales y algo del orden de la creatividad.

La responsabilidad se expresa en las siguientes frases tales como “responder ante la escuela y a las exigencias que ella impone” y “cumplir y respetar apropiadamente la libertad que te dan”. Una posición responsable se asocia al crecimiento, y al usar adecuadamente la libertad.

Por tanto, en las respuestas referidas a la responsabilidad nos encontramos con un proceso de respuesta subjetiva, con mayor grado de implicación.

Nuestra Hipótesis: ¿A partir de qué referentes se construyen los discursos y posicionamientos en relación a la ley?

Para responder esta pregunta de la investigación haremos alusión a la escena familiar, escolar y lazos horizontales como posibles nombres del Otro social. Recorridos singulares en donde se irá configurando para todo sujeto un sistema de valores propio.

La escena de la infancia y de la adolescencia depende de un Otro, que participa de algún modo de la tarea que toca al niño y al adolescente: aprender a dominar sus pulsiones. La ley se transmite desde el Otro social en tanto pasador de cultura, lo cual habilita hacer experiencia de ley como posibilidad de apropiación. Para que esto acontezca la posición del adulto, su autoridad frente al niño o al joven, servirá de soporte o balizamiento para que un sujeto encuentre las marcas que lo filian:

Dar al niño y al adolescente los medios de incorporarse a una cultura, sin exigirles que la reproduzcan ciegamente, y que puedan apropiarse una tradición, conocimientos, valores, de los que podrán también despegarse, he ahí lo que permitirá que construyan su propio porvenir (Lacadée, 2012: 64).

La Educación procura ideales, como puede ser conducir a niños y niñas a la libertad y la autonomía en su adultez, por mediación de la acción pedagógica, suponiendo un sujeto cuya naturaleza pulsional debe ser dominada para acceder a la cultura. La transmisión educativa es una tarea que habilita al sujeto a convertirse en una suerte de heredero, legado del patrimonio cultural y social. De esta manera podemos considerar que la educación tiene una función filiadora con lo social, en tanto promueve lazos.

Al proponer la acción de la educación a partir de la participación del educador (lugar del adulto), hace imposible pensar en un proceso educativo descontextualizado de las realidades particulares que vivencian sus actores como sujetos. El vínculo educativo, como todo vínculo social se asienta sobre un vacío, supone al Otro, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega.

La caída de la representación de la familia burguesa clásica ha dado lugar a la transformación de las significaciones asignadas a los lugares paternos, maternos, fraternos. Como consecuencia, se perfila un disipamiento de las diferencias generacionales con la concomitante preponderancia de los lazos horizontales. Los espacios de interacción social (escuela, clubes, etc.) posibilitarían al sujeto armar lazos, donde la legalidad se construya a partir de relaciones basadas en la paridad. Sabemos que los grupos de pares se vuelven preponderantes en tiempos adolescentes, en tanto permiten armar una trama en el tránsito hacia la salida del núcleo familiar. De esta manera, lo fraterno podría pensarse como el escenario que hace posible, en la época actual, nuevas condiciones de constitución de la subjetividad donde la legalidad que

se instaura a partir de este encuentro, permite inscribir la semejanza y la diferencia en la tensión entre el sujeto y el otro, en la construcción del otro como prójimo. Estos lazos horizontales funcionan como sostén y ¿corte? Los acuerdos grupales deben estar sostenidos por una legalidad de un orden social más amplio que le ofrezca su marco de posibilidad.

Podemos pensar estos referentes a partir del concepto de Ordenador Filiante que opera como agente de transmisión fundando legalidades. Estos ordenadores filiantes definen lo íntimo, lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo evitable.

Así se va armando el escenario subjetivo de un sistema de valores propio a partir de la experiencia: dejar de ser niño, en términos de ser más maduro, tener mayor independencia, arreglarse solo, poseer otras creencias propias y armar una identidad: hacer elecciones y tomar decisiones.

En una entrevista grupal con adolescentes de 6° año, estos refieren el paso a una “posición adulta” alrededor del tema de la elección ocupacional. La responsabilidad se resalta como un eje en torno al cual se juega una nueva dimensión a advenir. Esta puede concebirse como la exigencia ética de asumir las consecuencias de nuestros actos, así como la capacidad existente en todo sujeto activo para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado (Calvano, 1998).

Reflexiones sobre la ley y sus efectos

Privilegiamos el valor de la experiencia adolescente en la institución educativa, siendo los adolescentes los portavoces de las interrelaciones entre ellos, con los adultos y con la escuela con sus múltiples significados. De este modo, una de las tareas en la adolescencia se relaciona con la posibilidad de apropiación y reinscripción de la ley y las legalidades. Esta operación nos reconduce a trayectos biográficos y a plantear si hubo o no inscripción en el campo del Otro (lo social).

Entrevistamos adolescentes que reclaman ley y en tal sentido se otorga vigencia a la noción de ley articulada al deseo. La ética implicada en la posición del docente y sus actos pone de manifiesto las maneras singulares de subjetivar la ley. A partir del corriente año, nos planteamos abordar el lugar de los ritos de iniciación en la construcción subjetiva y la inscripción de ley.

Como formadores de formadores en los marcos de nuestra investigación proponemos achicar la brecha entre los adolescentes y los futuros docentes, esto es ir a contrapelo de los discursos sociales establecidos.

Bibliografía

- Calvano, M. (1998), “Imputabilidad y adolescencia”, en: Díaz, J. y Hiller, R. *El tren de los adolescentes*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- De Souza Minayo, M. C. (2009), *La artesanía de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, Lugar.
- Lacan, J. (1985 [1953]), “Función y campo de la palabra y del lenguaje” en: *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 227-310.
- Lacadée, P. (2012), “Si los adolescentes son nuestro porvenir, entonces ¿qué transmisión?”, en: Arduriz, F. M. (comp.), *Adolescencias por venir*, Madrid, Gredos, pp. 63-69.
- Lacan, J. (1999 [1957/1958]), *El Seminario, libro 5*, Buenos Aires, Paidós.
- Minnicelli, M. (2013), *Ceremonias Mínimas*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización: originalidad y avances

María Jimena Irisarri¹, María De Aduriz², Claudia M. Uzarralde³,
Daniela Milano⁴, Dévora Isolda Eliosoff¹, Lucy Pelliza¹,
Franco Ezequiel Menichelli⁵, Luis Pites⁶,
Pablo Pessolano², Lucía Andrea Díaz¹

Introducción

Las transformaciones suscitadas por la implementación del neoliberalismo en el país a nivel general, y en Bahía Blanca en particular, han provocado, —entre otras consecuencias—, que la población tenga oportunidades de acceso diferenciales a toda clase de recursos urbanos (Groisman, 2010: 432). A esto se sumó un contexto de internalización de las relaciones económicas, financieras, culturales y políticas entre las naciones conocido como la globalización, que ha complejizado el panorama. Las grandes ciudades se han transformado en un espacio privilegiado para la valorización del capital, modificándose tanto su lugar en el entramado de

¹ Dpto. Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: mjirisa@criba.edu.ar, devoraeliosoff@yahoo.com.ar, lucy.pelliza@uns.edu.ar, lucia.diaz@uns.edu.ar.

² Dpto. Ingeniería, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: amaduriz@criba.edu.ar, pablopessolano@gmail.com.

³ USAL, correo electrónico: lebenstrieb@hotmail.com.

⁴ Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, correo electrónico: danielamariamilano@gmail.com.

⁵ UCA / FLACSO, correo electrónico: femc84@gmail.com.

⁶ Dpto. Geografía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: pitesarq@yahoo.com.ar.

los Estados-nación y la región, como las configuraciones socio-espaciales de cada una de ellas (Segura, 2014: 2).

Este doble proceso, incrementó las disparidades existentes e incluso generó nuevos tipos de desigualdad. Recientemente ha cobrado importancia el tratamiento de las desigualdades sociales en el espacio.

La ciudad de Bahía Blanca, ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, es un espacio social de complejidad donde han tenido lugar dinámicas locales y globales de notoria fluidez.

De acuerdo a este contexto, en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur se conformó en 2017 un Proyecto de Grupo de Investigación con miembros de distintas disciplinas (Sociología, Historia, Ciencias Políticas, Arquitectura, Economía, Psicología y Agrimensura), dedicado al análisis de distintas cuestiones que vinculan al espacio bahiense con la desigualdad social, utilizando teoría de la sociología urbana.

La intención del presente trabajo es argumentar la originalidad de la propuesta de investigación de este PGI y sus principales avances.

Conceptualizaciones en torno a las nuevas desigualdades sociales urbanas

La desigualdad es un tema que aunque no es novedoso, ha despertado interés recientemente tanto en la población como en los círculos académicos (Kessler, 2014: 16-17),⁷ dando origen a numerosas investigaciones en el ámbito intelectual, pero también a reflexiones en la vida cotidiana, llegando a elaborarse diferentes significaciones del término. Como privación de uno o varios elementos (ingreso, consumo, bienes materiales, etc.) o condiciones (bienestar, capacidades, desarrollo, etc.), depende, en definitiva, de la idea que cada sociedad tenga acerca de esa situación en un momento determinado, de los criterios que se asignen para medir sus grados y de la tolerancia que muestre cada grupo ante determinadas carencias existentes.

Toda desigualdad, supone en última instancia una negación al principio de igualdad, concepto que como señalan Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallón, cuando no está correctamente

⁷ Al respecto, Gabriel Kessler agregó que en ciertos momentos de nuestra historia, la desigualdad parecía haber desaparecido y aun sido naturalizada, pero en la actualidad, eso ya no sucede: la desigualdad importa a las sociedades y mucho. Con respecto a los círculos intelectuales, elucidar las causas, los engranajes y las consecuencias de la desigualdad, fue una de las principales promesas de las ciencias sociales latinoamericanas de las últimas décadas, con mayor o menor fortuna en sus resultados.

precisado, está vacío de sustancia. Es algo que en general cualquier sociedad aspira alcanzar, es una proyección hacia el futuro, desde distintas apreciaciones, donde se busca compensar el peso del pasado para hacer menos desiguales las condiciones del mañana (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 108).

Desde los inicios de su historia moderna, tal como especifica Alain Touraine, la democracia se ha basado en la esperanza de un futuro mejor

Durante dos siglos o más, la idea democrática ha sido inseparable de la de revolución o de un conjunto de reformas profundas que habrían permitido eliminar los obstáculos interpuestos al ingreso en una sociedad moderna que fuese al mismo tiempo organizada racionalmente, capaz de tutelar los intereses correctamente entendidos de cada uno y socialmente justa en cuanto establecida sobre un principio absoluto de igualdad.

Pero este modelo de sociedad producía individuos similares, no iguales. En efecto, como amplía el autor, lo que era universal, era un derecho general e incluso natural, tal como se enunciaba en el primer artículo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, donde se proclamaba que los hombres nacían y permanecían libres e iguales en sus derechos, añadiendo enseguida: las distinciones sociales podían ser fundadas sólo sobre la utilidad común (Touraine, 1998: 15-19). Se combinaba así la desigualdad social (de hecho) con el principio de igualdad política (de derecho). El modelo clásico había permitido que las reivindicaciones obreras se desarrollasen y que el Estado interviniera en la vida económica, pero, en algunas ocasiones, cuanto más fuerte resultaba esta intervención, más criticada era.

Luego de la crisis de 1929 que puso en jaque el *laissez faire*, el modelo de estado interventor (Estado de Bienestar que tomó fuerza en la posguerra hasta aproximadamente 1970), se encargó de regular las desigualdades sociales, incluyendo, homogeneizando, distribuyendo la renta para proteger a la sociedad y la economía, mediante la acción del Estado (Mallimacci, 2000: 389). Como resume García Delgado,

Fue esa respuesta, que enfatizó las dimensiones del mercado internistas de la economía, de intervención estatal para enfrentar la crisis, de promoción de derechos sociales y que instrumentó políticas de integración de conjunto de la población al sistema político, la que terminará por constituir la matriz estadocéntrica que caracterizará a América Latina durante este período (García Delgado, 1998: 46).

Simultáneamente, un grupo pequeño de ideólogos nucleados en torno a Frederic Von Hayek, preocupados por el futuro del mundo luego de la Segunda Guerra, comenzó a criticar la

construcción del Estado según el modelo de la socialdemocracia o el Keynesianismo, al sostener que se basaba en la premisa falsa con consecuencias nefastas para la economía de mercado y la civilización mundial en su conjunto: suponer que la igualdad era buena y podía ser la base del progreso social. Atilio Borón cuestionó que para la corriente neoliberal que empezó a imponerse lentamente, la desigualdad debía poner en marcha el principio de la emulación social, que hacía que aquellos que era “desiguales” y los que sufrían sus consecuencias, al ser acicateados por la desigualdad, trataran de progresar, mejorar y esforzarse para de esa manera llegar a obtener aquello que apreciaban. Por eso, eran defensores de la no intervención del Estado y tomaban como bandera que la igualdad no era buena. Manifestaban que había una desigual distribución de bienes, de riquezas y de oportunidades, pero nadie era responsable de eso. Era natural e inevitable. Argumentaban que al intervenir los gobiernos, solo agigantaban la desigualdad (Borón, 2000: 380-381).

La alta inflación, la crisis fiscal, la pugna distributiva, la apertura de las fronteras y la crisis del petróleo de mediados de los 70, pusieron en crisis el modelo de Bienestar y consolidaron la idea neoliberal de un Estado “mínimo”, descentralizado, privatizado, “desmantelado”, subordinado al mercado.⁸ Los cambios más significativos provocados por esta nueva ideología pudieron verse claramente al inicio de los década del noventa. Particularmente en la Argentina, la Ley Nacional 23698, permitió llevar a cabo un proceso sin precedente que hizo retirarse al Estado de sus funciones tradicionales y dejó muy disminuido su papel planificador. Perdió poder como organizador exclusivo del territorio nacional dejando su lugar en manos privadas, con un interés de maximización de ganancias y acumulación de capital.

Las transformaciones suscitadas por la implementación de estas políticas instalaron nuevas problemáticas (como el aumento de las desigualdades sociales, la desocupación masiva, la precariedad laboral, la vulnerabilidad, la exclusión, la segregación, entre otras) y modifican las bases de la estructura social. Estos cambios no fueron acompañados por redes de contención ni centros de formación o reconversión laboral, ni tampoco por medidas gubernamentales en la materia que compensaran los efectos negativos de este proceso (Svampa, 2004: 14).

⁸ Los tres procesos más relevantes fueron la descentralización de la gestión, la transferencia hacia el mercado de funciones relativas a la provisión de bienes y prestación de servicios (privatización) y la focalización, entendida como la definición de canastas básicas de bienes y servicios para aquella población —que por su vulnerabilidad— debe ser atendida por el Estado (Chiara *et al.*, 2005: 15).

La ampliación del arco de reivindicaciones de aquellos que quedaron desprotegidos por la puesta en marcha de este nuevo modelo, pusieron al descubierto las dificultades experimentadas por los actores sociales y políticos tradicionales (sindicatos, partidos políticos, burocracias públicas), para dar respuesta a estos nuevos reclamos (Vila, 1996: 15-16).

A esto se sumó un contexto de internalización de las relaciones económicas, financieras, culturales y políticas entre las naciones conocido como la globalización.

Las formas actuales del capitalismo y la globalización, incrementaron las disparidades existentes e incluso generaron nuevos tipos de desigualdad.

Desigualdades antaño aceptadas o no advertidas, por considerarse transitorias o circunscriptas a trayectorias individuales, según el patrón de principio de igualdad legitimado por el contrato social, se volvieron ahora intolerables (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 87). En la actualidad, se amplió la percepción de las desigualdades a las que se podría calificar de tradicionales, pero también se extendió el campo de análisis, lo que modificó en profundidad la percepción de las diferencias en la sociedad. Hicieron su aparición nuevas desigualdades, que procedían de la recalificación de diferencias dentro de categorías a las que antes se juzgaban homogéneas. Si bien por la esencia capitalista de nuestra sociedad, el ingreso había sido uno de los rectores de la desigualdad, aparecieron nuevos temas como la igualdad de género, el dispar acceso a la tierra, la violencia doméstica, el aumento de la inclusión educativa o el reconocimiento de nuevos derechos en la Constitución de 1994.

Recientemente ha cobrado importancia el tratamiento de las desigualdades sociales en el espacio. Coincidimos con Kessler que no puede haber superación de la desigualdad de los habitantes sin modificar las disparidades de los lugares que habitan, tanto en relación con la concentración de las riquezas y el desarrollo desde una perspectiva integral, como en los déficits de infraestructura; así como tampoco sin una regulación de ciertos procesos económicos que afectan a distintas regiones, capaces de producir al mismo tiempo, riqueza, desigualdad y exclusión (Kessler, 2014: 203-204).

A raíz de la necesidad de atraer inversiones extranjeras directas, los países compitieron por captar capitales para poder equilibrar sus cuentas. Este proceso implicó el desmantelamiento de los marcos de regulación colectiva desarrollados en la época del Estado Benefactor y la afirmación de la primacía del mercado, en función de nuevas exigencias del capitalismo (Svampa, 2005: 51). Como afirmaron Josefina Vaca y Horacio Cao, esta política se tradujo en una manera diferente de concebir el espacio geográfico nacional, que desplazó la idea de un modelo global de territorio subsidiado desde el Estado nacional a la de “territorio eficiente”. En consecuencia, la viabilidad o inviabilidad de las economías regionales pasaron a medirse

en función de la tasa de rentabilidad. Dicha política mantuvo las asimetrías regionales pre-existentes, al tiempo que conllevó la crisis y desaparición de actores sociales vinculados al anterior modelo (Vaca y Cao, 2006: 106).

Se puso en práctica un “mercado de los lugares” (Tomadoni, 2016) donde no todos han tenido la misma valoración.

En la escala local, también se observó la desigualdad. Loic Wacquant (Wacquant, 2007: 15) habló de los condenados de la ciudad para referirse, desde una perspectiva sociológica, a aquella marginalidad producto del nuevo régimen de relegación socio espacial y de cerrazón excluyente (en el sentido de Weber como conjunto de procesos a través de los cuales un colectivo restringe el acceso a las posibilidades sociales o económicas que existen en un dominio dado) que se ha cristalizado en una urbe actual. Sus miembros usaron como argumentos ciertas características reales o virtuales de un grupo para tratar de excluirlos (raza, lengua, credo, el lugar de origen o extracción social, la ascendencia, la capacidad económica, el domicilio, etc.). Si bien en la sociedad estadounidense, los criterios han sido raciales, los estudios urbanos señalaron que en las ciudades de América Latina, predominó la segregación en base a criterios socioeconómicos.

Las empresas extranjeras y las nuevas clases de profesionales transnacionalizados obtuvieron cada vez más derechos a operar en las ciudades gracias a la desregulación progresiva de las economías nacionales. Estos se convirtieron en algunos de los nuevos usuarios de la ciudad que marcaron profundamente el paisaje urbano. En el otro extremo, se ubicaron aquellos que perdieron derechos y que incluso, en algunas circunstancias, apelaron a la violencia urbana para pedir la reivindicación de los mismos (Sassen, 2013: 162).

Originalidad de la propuesta

En líneas generales, los estudios sobre el espacio urbano de la década de los 90, tendieron a aceptar mecánicamente los postulados acerca de la globalización, de las nuevas formas del capitalismo y su impacto en la ciudad. En los últimos años, estas investigaciones han sido puestas en cuestión, resaltando el modo específico en que las distintas localidades se insertan en los procesos internacionales.

Los contextos urbanos se constituyen así en ámbitos de la acción espacial concreta, donde las decisiones (estatales y/o privadas) de distinto nivel escalar (global, nacional, regional y local) se manifiestan y se materializan.

Tomamos el concepto de “estructura-acción situada” de Anthony Giddens quien supone una teoría social integradora y superadora de las dicotomías que paralizan la reflexión y la articulación entre práctica y teoría. La acción a que se refiere corresponde a sujetos situados, produciendo una dimensión espacio temporal (con historicidad y territorialidad propia) contenidos en una estructura, pero con un margen de autonomía que promueve una visión optimista de las posibilidades de intervención. Hablar de acción como proceso implica percibir el espacio como proceso, como siendo (Giddens, 1995: 40-41).

El espacio, aparece como un elemento significativo de la acción humana, como un patrimonio común de la Sociología, la historia, la psicología, la arquitectura, las Ciencias Políticas, etc. Como un lugar conceptual compartido y complejizado y sobre todo transformado en un instrumento para la acción.

Milton Santos también se pregunta sobre la posibilidad de una Geografía de la acción. Este autor aclara también que el paisaje y espacio no son sinónimos. El primero se refiere al conjunto de formas que, en un momento dado, expresa las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza. El espacio es la reunión de esas formas más la vida que las anima. El territorio es el conjunto de elementos naturales y artificiales que físicamente caracterizan un área. El espacio es siempre un presente, una construcción horizontal, una situación única (Santos, 2000: 85-86).

La ciudad de Bahía Blanca, ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, es un espacio social de complejidad donde tienen lugar dinámicas locales y globales de notoria fluidez. Según la página oficial de su Municipalidad, esta urbe posee las condiciones y capacidades necesarias para cumplir un rol trascendental en el escenario nacional e internacional. El puerto de Bahía Blanca, uno de los más importantes de aguas profundas en el país, constituye la salida natural de la producción agrícola de la región pampeana, destacada cuenca agroexportadora de la República Argentina. La ciudad se ha consolidado como centro comercial y financiero para una amplia zona de influencia, proveyendo bienes y servicios. Cuenta con un destacado nodo de transportes y comunicaciones entre el norte de la Patagonia y la Pampa sustentado en su infraestructura terrestre, marítima y aeroportuaria que lo vinculan con otras economías regionales y los mercados internacionales. La presencia de centros académicos de sólido prestigio en los niveles universitario y terciario, garantiza la formación profesional de recursos humanos altamente calificados. Se destacan tres universidades nacionales: Universidad Nacional del Sur, Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Salesiana Argentina.⁹

⁹ Municipio de Bahía Blanca, www.bahiablanca.gob.ar/la-ciudad/.

En el año 2017, en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur se conformó un Proyecto de Grupo de Investigación interdisciplinario (integrado por una socióloga, historiadora, politólogo, arquitecto, economista, psicólogos y agrimensores), aprobado por evaluación externa, dedicado al análisis de distintas cuestiones que vinculan al espacio bahiense con la desigualdad social, utilizando teoría de la sociología urbana.¹⁰

Mediante un análisis interdisciplinario de la desigualdad espacial, este PGI se propone acentuar el valor de la especificidad de Bahía Blanca, articulando la estructura y acción de sujetos situados en un espacio y tiempo determinado. La complejidad del fenómeno requiere de un abordaje que ponga en dialogo aportes (conceptuales y metodológicos) provenientes de diferentes miradas de las ciencias sociales tales como la sociología, la psicología, la historia, y de otras ciencias como la agrimensura y la arquitectura.

Es finalidad de este PGI realizar un diagnóstico de algunas dimensiones de la desigualdad social en el espacio urbano bahiense, para en el futuro, proponer líneas de acción orientadas a mejorar las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos, en la etapa del capitalismo actual y la globalización.

Los objetivos generales son:

- ❖ Analizar las relaciones específicas entre el espacio urbano y las desigualdades sociales en la ciudad de Bahía Blanca, en el contexto de apertura y desregulación de la economía.
- ❖ Comprender las nuevas desigualdades sociales producidas en la ciudad de Bahía Blanca en las últimas décadas, articulando los factores estructurales y la acción de sujetos situados en un espacio y tiempo determinado.

Los objetivos específicos son:

- ❖ Identificar actores, intereses y modalidades de una desigualdad social en el espacio Bahiense aplicando teoría de la sociología urbana.
- ❖ Analizar indicadores, políticas y estadísticas que dan cuenta de una desigualdad social reflejada en el espacio urbano de Bahía Blanca

Para cumplir los objetivos planteados, el presente proyecto se propuso realizar un estudio cuanti-cualitativo descriptivo con los siguientes ejes metodológicos:

- a) Análisis de la información proporcionada por distintos organismos locales y provinciales (Servicio de Informática de la Secretaría de Salud de la Municipalidad, Catastro,

¹⁰ Proyecto presentado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Aprobado por evaluación externa Código 80020160200002SU. Vigencia 2017-8.

Juzgado de Faltas, Registro Público Provincial de Villa y Asentamientos Precarios, Ordenanzas del Honorable Consejo Deliberante, entre otras); expedientes judiciales; políticas públicas; Leyes nacionales, provinciales y locales;

- b) Entrevistas semi-estructuradas a protagonistas relevantes de cada uno de los temas con el objetivo de reconstruir las particularidades de sus itinerarios y estrategias de los distintos sujetos sociales de adaptación a la realidad.
- c) Utilización de metodología cuantitativa IMM¹¹ que permite visualizar la relación significativa de variables teóricas entre las distintas unidades de análisis que constituyen los sub sistemas urbanos considerados. Posibilita definir cuáles de ellas se deberán evaluar como elementos a optimizar en función del sistema, dando eficacia en nuestro caso al proceso de accesibilidad como efecto de la transformación del flujo de capitales propuesto.

Avances del PGI

A fines del año 2012, el Poder Legislativo de la provincia de Buenos Aires sancionó la Ley 14.449 de “Acceso Justo al Hábitat” con el objetivo de promover el derecho a la vivienda y a un hábitat digno y sustentable. El 26 de septiembre de 2016, el Concejo Deliberante de la ciudad de Bahía Blanca aprobó un Proyecto de Ordenanza adhiriéndose al articulado, disposiciones y lineamientos de esa normativa.¹²

En este proyecto de Ordenanza bahiense se mencionó la necesidad de crear un Consejo Local para el fomento del hábitat conformado por representantes de Organizaciones no gubernamentales, de los colegios profesionales, del Ejecutivo Municipal, de las Universidades y del Concejo Deliberante. Dos miembros de del PGI participan activamente en el Consejo en calidad de presidente e integrante del mismo.

Además, se ha firmado un convenio específico de cooperación entre el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur y la Subsecretaría de Infraestructura de la Municipalidad de Bahía Blanca vinculado al PGI para realizar trabajos de investigación acerca

¹¹ Integrated Modification Methodology.

¹² Honorable Concejo Deliberante de Bahía Blanca, Ordenanza n.º 18675 Expediente: 660-2016 c/718-2016. 06-10-2016, [en línea] <http://www.bahia.gob.ar/digesto/>.

de desigualdades sociales sobre el espacio urbano bahiense que preocupan a ese organismo de gobierno¹³(Resolución Consejo Departamento de Economía n.º 436/16).

Por esta situación, de acuerdo a lo estipulado también por las normativas mencionadas anteriormente, y los objetivos del PGI, actualmente se está trabajando en las siguientes líneas de investigación:

- ❖ Se ha avanzado en el estudio del concepto de desigualdad y la relación con los fenómenos asociados con el mismo: exclusión-desafiliación-marginalidad.¹⁴ Asimismo, se están también analizando los *instrumentos de políticas públicas para abordar el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca*.¹⁵
- ❖ Identificación de variables teóricas, y luego indicadores relevantes en la determinación de zonas de promoción de un hábitat. Desde el punto de vista de un enfoque sistémico,¹⁶ para analizar la dinámica urbana, se ha realizado una aproximación a las centralidades urbanas¹⁷ y una posible determinación en Bahía Blanca. Fernando Cuenin y Mauricio Silva sintetizaron que los lugares centrales eran sitios en la ciudad que se distinguían por poseer: a) una alta concentración de servicios y actividades de diferentes escalas que determinaban su grado de atracción de personas; b) buena accesibilidad interna y desde el resto de la ciudad (suelen tener nodos de transporte), y c) el reconocimiento de la comunidad como el centro de la zona a la que pertenecían, siendo un punto de referencia y de expresión simbólica de las condiciones de vida de sus habitantes.¹⁸

¹³ Estas actividades están coordinadas por al Magíster María Jimena Irisarri.

¹⁴ Al respecto, la Lic. Claudia M. Uzarralde, ha presentado un resumen en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades que ha sido aceptado titulado “La Sociedad Desigual: nuevas formas del lazo social y su relación con la legalidad instituida”.

¹⁵ Lucía Díaz ha obtenido su título de Licenciada en Economía en la UNS en 2017 y ha elaborado una tesina sobre “Políticas de integración urbana. Un análisis de caso de Bahía Blanca”. Asimismo, ha presentado un resumen en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades, que ha sido aceptado, titulado: “Análisis de los instrumentos de políticas públicas para abordar el hábitat precario en la ciudad de Bahía Blanca”

¹⁶ A partir de este enfoque, la ciudad es vista como un sistema de acumulación en desequilibrio, donde concurren múltiples actores que compiten por la apropiación de los recursos urbanos y los efectos de la acumulación, desde una evaluación del estado inicial con tendencia al desequilibrio diferencial, hasta un estado final propuesto, en un recorte histórico determinado (Harvey, 1976: 53).

¹⁷ Sucintamente, la centralidad tiene la capacidad de atraer personas de otras zonas de la ciudad que utilizan dicho sobrante. Así, un lugar central es un núcleo de población que ofrece bienes y servicios especializados, en un área mucho más amplia que la ocupada físicamente por el mismo.

¹⁸ Sin embargo, no todas las centralidades tienen la misma jerarquía, nivel de consolidación, localización o función. Por tanto, estos autores buscaron una forma de tipificarlas teniendo en cuenta tres variables: a)

Manuel Doval Abad le agregó la variable del empleo que permite detectar centros de actividades económicas que son recibidores de población diurna (Doval Abad: 2012: 36).

Se han elaborado fórmulas y cuadros con datos existentes en la Secretaría de Economía Municipal, en el CREEBA (Centro Regional de Estudios Económicos de Bahía Blanca), en la Delegaciones Municipales y en los censos (INDEC)¹⁹ para comenzar a hacer un diagnóstico de la dinámica urbana.

- ❖ En otra línea se aborda el conflicto espacial expresado en la oposición de intereses entre la política impulsada por el Gobierno y los recolectores informales de basura. Este análisis hace hincapié en el desarrollo del conflicto, pero se centra en la resignificación que ha sufrido en la actualidad.²⁰
- ❖ También desde un enfoque de la desigualdad en el espacio, se está trabajando en el ámbito local de la salud, en las distintas formas de atención del sufrimiento psíquico de usuarias de los servicios de psicología de Unidades Sanitarias (Primer Nivel de Atención de la Salud), para dar cuenta de los *itinerarios terapéuticos* diferenciales que ponen en práctica aquellos agentes que están desprovistos del capital económico suficiente o de acceso al trabajo registrado, y donde el sistema público de atención de la salud se constituye en partícipe necesario en sus búsquedas de salud.²¹

escala o tamaño, definiéndose distintas jerarquías de centralidades; b) nivel de consolidación, diferenciando aquellas centralidades ya consolidadas de sectores que tiene potencial de convertirse en centralidad; c) localización, básicamente diferenciando las centralidades urbanas de las rurales, que tienen características muy diferentes. (Cuenin y Silva, 2010: 17).

¹⁹ Los resultados se pueden ver en el trabajo presentado por el arquitecto Luis Pites y la Mg. María Jimena Irisarri, “Determinación de zonas de promoción del hábitat en la ciudad de Bahía Blanca: algunos aportes”, en *Actas de las XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 21 al 25 de agosto de 2017*, en línea http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencia/1116_626.pdf.

²⁰ Franco Ezequiel Menichelli, *El caso de los cartoneros en Bahía Blanca: período 2007-2017, resumen presentado y aceptado en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades, Departamento de Humanidades, diciembre 2017*.

²¹ Al respecto se ha enviado un resumen, que fue aprobado, a las VII Jornadas de Investigación en Humanidades denominado: “Salud y espacio social en la ciudad de Bahía Blanca. La construcción diferenciada de *itinerarios terapéuticos* ante el *sufrimiento psíquico* en usuarios del Primer Nivel de Atención de la Salud”, bajo la autoría de la Lic. Dévora Isolda Eliosoff y la Mg. María Jimena Irisarri.

- ❖ Finalmente, se aborda la inseguridad y el riesgo de las mujeres en el espacio urbano bahiense²².

Bibliografía

- Borón, A. (2000), “El lugar de la desigualdad en el paradigma neoliberal”, en: Lozano, C. (comp.), *Democracia, Estado y desigualdad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Cuenin, F. y Silva, M. (julio 2010), *Identificación y fortalecimiento de centralidades urbanas. El caso de Quito, Notas Técnicas*, BID.
- Chiara, M. y Di Virgilio, M. M. (2005), *Gestión social y municipios. De los escritorios del Banco Mundial a los barrios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Prometeo libros.
- Doval Abal, (2012), “Índices de equilibrio y desequilibrio para el análisis y diagnóstico territorial”, en: *Unicamp*, vol. 3 n.º 2, octubre.
- Fitoussi, J.-P. y Rosanvallon, P. (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- García Delgado, D. (1998), *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*, Buenos Aires, Ariel.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Groisman, F. (2010), “La persistencia de la segregación residencial socioeconómica en Argentina”, en: *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 25, n.º 2 (74), pp. 429-460.
- Harvey, D. (1976), *Urbanismo y desigualdad social*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Honorable Concejo Deliberante de Bahía Blanca, Ordenanza n.º 18675 Expediente: 660-2016 c/718-2016. Consultado: 06-10-2016: Disponible en: <http://www.bahia.gob.ar/digesto>.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mallimacci, F. (2000), “Desigualdades y desregulaciones en la sociedad argentina”, en: Lozano, C. (comp.), *Democracia, Estado y Desigualdad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Pites, L. e Irisarri, M. J., (2017), “Determinación de zonas de promoción del hábitat en la ciudad de Bahía Blanca: algunos aportes”, en *Actas de las XII Jornadas de Sociología de*

²² La diplomada Lucy Pelliza ha presentado un resumen que ha sido aceptado en las VII Jornadas de Investigación en Humanidades bajo el título Mujeres y miedo en el espacio urbano de Bahía Blanca.

- la *Universidad de Buenos Aires*, agosto, Buenos Aires, [en línea]
http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencia/1116_626.pdf
- Santos, M. (2000), *La naturaleza del espacio*, Barcelona, Ariel.
- Sassen, S. (2013), *Los espectros de la globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Segura, R. (2014), “El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas”, en: *DesiguALdades.net*, Working Paper Series, 65.
- Svampa, M. (2004), “Movimientos sociales y nuevas prácticas políticas en Argentina. Las organizaciones piqueteras”, en: *Nómadas*, n.º 20, pp. 120-126.
- Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
- Tomadoni, C. (2016), “Regionalismo estratégico: una respuesta frente a la glocalización. El desarrollo urbano posfordista en el este de Alemania”, en: *Geograficando*, vol. 12, n.º 1, 13 páginas.
- Touraine, A. (1998), *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vaca, J. y Cao, H. (2006), “Desarrollo regional en la Argentina: la centenaria vigencia de un patrón de asimetría territorial”, en: *Revista Eure*, vol. XXXII, n.º 95, pp. 95-111.
- Vila, C. (1995), “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases”, en: *Sociológica*, vol. 10, n.º 18, 22 páginas.
Disponible en: <http://www.cmvilas.com.ar/attachments/article/84/2804.pdf>.
- Wacquant, L. (2007), *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Página Web

Municipio de Bahía Blanca, www.bahia blanca.gob.ar/la-ciudad/.

Sonoteca Bahía Blanca.
El paisaje sonoro de la ciudad

Leticia Molinari¹

Introducción

La idea que guio estas reflexiones en torno al proyecto *Sonoteca Bahía Blanca* surgió a partir de pensar ciertas tensiones dentro y fuera del campo del arte contemporáneo y específicamente del arte sonoro relacionadas con su alcance y contenidos, prácticas y hacedores, circulación y recepción. Poner en juego conocimiento y sentimientos, visibilizar sujetos y recorridos, recortar momentos y delimitar espacios, movilizar pertenencias e identidades entre lo privado y lo público son algunos de los aspectos que comparten las producciones y experiencias ya reconocidas dentro del campo artístico con aquellas propuestas que abren el debate acerca de su pertenencia. Tal es el caso de la *Sonoteca Bahía Blanca*.

Arte Sonoro

Un acotado recorrido histórico del arte sonoro comienza hacia mediados del siglo XX cuando el interés por los sonidos abrió un campo de búsquedas estéticas que no cesa en el presente de extenderse hacia terrenos de la tecnología, la teoría, la escucha, la sociedad y la identidad. Son

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: leticia.molinari@uns.edu.ar.

búsquedas que suelen tomar la forma de proyectos destinados a la experiencia con el sonido a partir de la evocación, referencialidad, emoción y juego.

¿Qué es el arte sonoro? Tal vez la primera idea en la que existe acuerdo entre los teóricos es que el arte sonoro no es música, no está hecho necesariamente por músicos y requiere de una escucha distinta. Sus orígenes se ubican a principios del 900 con las primeras búsquedas sonoras que a lo largo del siglo no solo ampliaron la paleta tímbrica sino que también desarrollaron una estética que se filtró en propuestas de otras artes y revolucionó la música en particular. Si bien el arte sonoro y la música experimental son contemporáneos, inicialmente se diferencian porque la música está interesada en la manipulación acústica del sonido y en su organización formal; en cambio, el arte sonoro ofrece propuestas de experiencia con el sonido al que considera el principal vehículo expresivo y nexo con el mundo. Las expresiones del arte sonoro suelen adoptar el formato de proyectos multimediales complejos y simultáneos y se expanden hacia ámbitos comunitarios de diferente especialización. En el origen de dichas propuestas se ubica la figura de un coordinador que ordena el proceso colaborativo, organiza los aportes y promueve las actividades colectivas, en el espacio real o en el virtual. Qué incluye o no el arte sonoro es aún motivo de diferentes posturas teóricas y los paisajes sonoros —en tanto registros *fonográficos* (Carles), cartografías o retratos sonoros del entorno— están en el centro del debate.

Paisajes y entornos sonoros

El creador del concepto *paisaje sonoro* y su principal promotor fue el compositor canadiense Murray Schafer quien por los años 70 incluía bajo esa denominación cualquier campo acústico de estudio incluso una composición musical (Schafer, 1977), a la vez que su colega y colaborador Barry Truax ponía el énfasis en el aspecto emocional y social del ambiente sonoro; ya por entonces, ambos autores coincidían en que el entorno sonoro además de datos físicos disponibles a la percepción, daba cuenta de la sociedad que lo producía y era un indicador de sus relaciones, es decir, estaba cargado de significación. En el debate más reciente en torno a una redefinición conceptual, el teórico y arquitecto español Ricardo Atienza recupera este enfoque al considerar que el paisaje sonoro se relaciona con el paisaje cultural en tanto es “un instrumento de descripción estética del entorno sonoro” (2008: 3), de este modo se establece entre ambos paisajes un vínculo temporal y dinámico, histórico y presente, real y futuro. Sin embargo, no faltan los detractores de un posible enfoque estético del paisaje sonoro, entre ellos

se encuentra el artista venezolano Miguel Noya (2012) quien lo considera más próximo a la documentación y su par chileno Rainer Krause (2009) quien se opone a su inclusión en el campo del arte porque entiende que solo se trata de mostrar una *imagen distanciada* que no alcanza a provocar una experiencia estética como resultado; en cambio este autor sí reconoce que el llamado paisaje sonoro debe su condición de existencia a una percepción estética del entorno a partir de la audición.

En una postura de revisión intermedia se encuentra el músico uruguayo José Luis Carles (2004) quien por su parte ubica este género en el cruce entre el debate por el cuidado del medio ambiente y la producción artística que se desarrolló utilizando los materiales sonoros del entorno porque el sonido tiene la posibilidad de provocar emociones, de evocar y por lo tanto de propiciar situaciones de apreciación estética; este autor considera que la escucha sonora es equiparable en atención e intensidad a la escucha musical y que pertenece al sistema de comunicación entre el hombre y el entorno. El artista mexicano Manuel Rocha Iturbide acuerda con Carles cuando afirma que la grabación de cualquier paisaje “puede convertirse en una obra sonora capaz de contener cualidades estéticas que existen en la música...” (2011: 2); en las consideraciones de ambos artistas subyace el pensamiento del teórico francés Gerard Genette quien afirma que “La apreciación estética es siempre, en principio, apreciación subjetiva de un objeto singular en la que se suma la atención cognitiva y la apreciación afectiva” (2005: 38).

Escucha e identidad sonora

Cuando el sonido atraviesa la relación del hombre con su contexto entra en juego el concepto de la identidad sonora que puede referirse a la delimitación subjetiva del mundo sonoro de un individuo —la *identidad sonora individual* de Edith Lecourt²—, o bien puede entenderse como la identidad sonora de un lugar, un concepto utilizado para definir la relación entre los habitantes y su ciudad por el músico catalán Llorenç Barber (2000). Carles y la investigadora mexicana Domínguez Ruiz (2015) coinciden en señalar que el concepto se refiere a aquellos sonidos que resultan distintivos en una ciudad y tienen la posibilidad de proyectarse hacia adentro y hacia afuera de sí misma; hacia adentro de la ciudad porque son los sonidos que hacen que las personas se reconozcan e identifiquen con ella y hacia afuera porque son un

² En Augoyard, 1995.

elemento diferenciador de otros centros urbanos y grupos de habitantes. Atienza se suma a esta mirada y aporta la definición de la identidad sonora entendida como “el conjunto de rasgos sonoros característicos de un lugar que permiten a quien lo habita, reconocerlo, nombrarlo, pero también identificarse con dicho lugar, es decir, sentirse parte de él al tiempo que es capaz de hacerlo propio” (2008: 4); en esta línea de pensamiento, distingue diferentes identidades y entre ellas la identidad ordinaria de lo cotidiano, aquello tan preciso como ignorado por el habitante que se basa en su experiencia, en lo repetido del día a día. En la percepción de este fondo sonoro repetitivo no se invierte una especial cuota atencional, alcanza con cierta escucha distraída que sin embargo cambia su estatuto de pasiva a activa en el momento que registra una alteración o aparece un foco de interés. El hombre puede cambiar la forma de audición porque, según el etnomusicólogo Ramón Pelinski (2009), tiene la posibilidad de percibir su medio a través de varias formas, entre ellas destaca la escucha experiencial entendida como aquella escucha privilegiada en la cual se restituye el entorno vivencial del sonido sea en la percepción o en la memoria; el sonido y su sentido guardan un recuerdo ligado a su propio entramado espacio-temporal de forma que el lugar de procedencia y la referencialidad pasan a ser un aspecto importante que remite a la identidad sonora de un lugar.

Sentimiento y comunidad urbana

En cuanto a la dinámica relación sonido-ambiente, el sonido es tal vez el aspecto más sensible a cualquier cambio ambiental dado que los sonidos son el resultado de alguna acción que se ejerce sobre las cosas y no son una propiedad de ellas, al menos así lo entiende el investigador francés Jean-Paul Thibaud (2011) cuando desarrolla el *paradigma del efecto sonoro*; por otra parte, este autor destaca la temporalidad y la dinámica implícitas en todo paisaje sonoro como también el conocimiento perteneciente a un ambiente considerado fundamentalmente social y no individual o subjetivo. Esta mirada recupera la idea de que la percepción contiene una carga de información que es inseparable del vivir cotidiano en un lugar y las emociones vinculadas a la construcción de una historia; al respecto, el filósofo Jean Luc Nancy (2008) enfatiza no tanto la escucha como la sensación, se interesa por la afectividad que conlleva la sensorialidad y lo expresa en términos de “dimensión “pática” [pathic] en lugar de la dimensión “gnóstica”. Nancy hace referencia no a la forma en que se escucha sino a los sentimientos que intervienen en la relación con el mundo, un mundo que no está separado del sujeto en la realidad sino que lo atraviesa, es decir que la relación va más allá de la audición: el sonido toca el cuerpo; este

autor coloca el pensamiento relacional en ese lugar intermedio de la relación con el sonido que promueve no solo la percepción sino una suerte de “socio-estética del compromiso” que impulsa a las personas a tener una participación activa en la vida urbana y en sus manifestaciones comunitarias.

Estas reflexiones hacen pensar que hay un interés generalizado en la mirada comunitaria y su inserción en las diferentes instancias de la realización creativa. El pensador alemán Boris Groys (2014) se refiere a la obra contemporánea como resultado de un circuito que parte de una práctica colaborativa, se dirige a una recepción comunitaria e implica una circulación masiva, es decir que ya no hay individualidades sino comunidades provisorias convocadas ocasionalmente. Se trata de un cambio en el proceso creativo que conlleva la desaparición de las singularidades (Brea, 2004) a favor de un colectivo de creadores, una propuesta de obra como proceso inacabado o experiencia incompleta y una comunidad a la que se dirige.

Proyecto *Sonoteca Bahía Blanca*³

Este proyecto es el primer mapa sonoro del país y el único independiente y autogestionado, fue iniciado y es coordinado por Fermín Enrique Ramírez; es una propuesta que se presenta en la red como “una plataforma virtual que tiene como objetivo constituirse en espacio común para la recopilación, concentración, intercambio y distribución de material sonoro mediante su georeferenciación y organización en una base de datos, a partir de una práctica cultural colaborativa, solidaria y de carácter comunitario”. Se invita a los habitantes de Bahía Blanca a enviar archivos de audio con su descripción que luego son ordenados y localizados en un mapa sonoro digital: sus rótulos incluyen varias grabaciones de “loros barranqueros”, “pregones y oficios ambulantes”, “actos y homenajes”, “niños jugando”, “hinchadas de fútbol”, entre otros. El audiomapa de la *Sonoteca...* es una versión personalizada donde los registros se almacenan sin modificación alguna, un procedimiento que da origen y nutre a un banco de sonidos. En cuanto al dispositivo digital, Fermín Ramírez⁴ se refiere a la importancia del uso de herramientas libres que remarcan la característica democrática de la plataforma. Finalmente, el proyecto contempla un programa de actividades didácticas y artísticas en escuelas e

³ Disponible en <http://www.sonotecabahiablanca.com/wp/>.

⁴ Entrevista personal realizada el 6 de marzo de 2016.

institutos, museos y talleres; también aporta información legal sobre temas ambientales de sonido, concreta propuesta de concientización sonora, charlas, paseos y capturas.

En *Sonoteca...* el escenario es la ciudad y el espacio ciudadano se muestra a través de una selección sonora personal y cuidadosa de los habitantes; los trayectos casuales se transforman en recorridos intencionales, verdaderas *caminatas sónicas*⁵ destinadas al hallazgo y recupero de todo lo que convierte un espacio en un lugar propio donde reconocerse. *Sonoteca...* es un proceso en el que interviene una colectividad de participantes a través de la recolección ociosa, esto da la posibilidad de ofrecer -no lo privado o lo desconocido- sino aquello que tiene un fuerte lazo afectivo con quien lo recupera. La ocurrencia de un gesto así necesita de un momento de distanciamiento para contemplar y atender a lo cotidiano de manera tal que lo naturalizado resulte extraño, para correrse del lugar de protagonista hacia la no-acción y la escucha (Groys, 2014).

De este modo el proyecto hace realidad escuchar la escucha de los otros, pues se trata de dos formas de percepción: una forma de escucha que deviene captura sonora, tiene memoria, placer y arraigo en el entorno; es un tipo de audición orientada por la relación emocional del hombre con el sonido y con el lugar en el que lo percibe y en ella se mezclan el interés por oír lo que los otros oyen y la voluntad de mostrar la propia escucha, una traza de emociones que marca un punto de inflexión entre lo individual y colectivo. Así se conforma una comunidad de cazadores de sonidos dentro de la cual se intercambian los roles de producción y recepción, una práctica urbana de redescubrir el propio espacio mediante el interés por acercarse “al punto de contacto entre materialidad sonora y sonoridades culturales” (Pérez Colman, 2015: 113). La otra forma de percepción es la que receptiona y toma conocimiento porque es la que pertenece a los navegantes virtuales, desconocidos visitantes de la plataforma que guiados por la curiosidad y la libertad del descubrimiento construyen sus propios recorridos, se confrontan con sus propios entornos. El musicólogo francés Peter Szendy (2001) rescata el papel de la experiencia personal en el momento de la escucha que, lejos de ser rígida y solemne, deviene el inicio de la construcción entre partes de un posible sentido de un discurso.

Espacialidades y Temporalidades en la *Sonoteca*

La presencia de sonidos origina los recorridos espaciales para la percepción y búsqueda sonora, a la vez que delimita y da forma a ese espacio, en consecuencia, el sonido se convierte

⁵ Expresión perteneciente al artista sonoro argentino Ulises Conti.

en la condición primera para la existencia y concientización del espacio habitado y es el signo de la temporalidad de su desarrollo y transformación; se trata de la apropiación de los espacios por la repetición de acciones, por la cotidianidad que es inseparable del uso del espacio. En igual sentido José Luis Brea (2004) considera que las prácticas artísticas son inseparables del espacio de producción simbólica en que surgen, pues a la vez que producen concepto y afección se distinguen por su posibilidad crítica; de este modo entra en juego una temporalidad que se extiende sobre los sonidos y se refiere a lo efímero y a lo perdurable, a la continuidad, aun con variaciones, de las acciones. Krause destaca la dinámica propia del entorno que se caracteriza por los movimientos entre sujetos y objetos, por eso el paisaje sonoro de Bahía Blanca que ofrece *Sonoteca...* no es una toma instantánea de la ciudad ni un registro completo e impersonal, no alcanza a ser una exposición sonora verdadera o real de la ciudad (Byung-Chul, 2013) en el conjunto de los registros auditivos; más bien es la dinámica sonora urbana atravesada por las subjetividades de una comunidad experimental que se constituye en una forma de sociabilidad provisoria, ambivalente y voluntaria al interior de la geografía ciudadana. La selección subjetiva propone una cercanía a la vez que establece una distancia; un modo de plantear la tensión entre verdad y transparencia, la verdad que deviene inasible por lo cambiante del paisaje y la transparencia sometida a la subjetividad.

Proyectos y Propuestas en la red

El soporte virtual en el que se plasma *Sonoteca...* supone la escisión de las experiencias de su tiempo y espacio originales y por ello esta propuesta creativa se integra al debate en torno a la inmaterialidad en las redes. El teórico y curador danés Jacob Lillmose (2012) se posiciona en el campo del arte, un terreno donde considera que priman las ideas y el discurso, y desde allí define la estética de sistemas como una mirada centrada más en el procesamiento, la circulación y el desarrollo que en la presencia o ausencia de materialidad. Así planteada la cuestión de la desmaterialización, el musicólogo Marc Augoyard (1995) suma el componente sonoro cuando hace referencia a la evocación del lugar por el sonido, cuando sólo queda la escena sonora porque el espacio y el tiempo están ausentes. En tal situación se produce un desacople espacio-temporal para el que Murray Schafer ya había inventado el término *esquizofonía* pensando en un mundo donde la evocación de la fuente y su contexto se instalaba crecientemente en toda práctica perceptiva; la tecnología de grabación y registros audiovisuales toman lugar en el espacio entre el sujeto y el elemento vibrante.

La implementación de esta propuesta creativa en la red supone otras consideraciones desde las condiciones de producción. Al respecto, Laddaga (2010) elabora el concepto de *autoría compleja* que consiste en la situación en que los artistas presentan sus producciones en plataformas o soportes donde otros pueden compartir las suyas de forma tal que los proyectos no necesariamente provienen de artistas, pueden no estar institucionalizados y tal vez resulte difícil clasificarlos según la división disciplinar tradicional.

La condición de virtualidad no solo desafía instancias de producción y circulación, sino también de recepción pues delimita zonas donde es posible encontrarse y participar, sumarse y proponer, se trata de “una tentativa de recuperación del sueño ilustrado de la esfera pública-como dominio de la interacción dialógica colegiada” (Brea, 2004: 60). Una forma de registrar los entornos sonoros son los audiomapas, es decir la expresión de una cartografía virtual útil a diferentes propósitos: mostrar cómo suena la ciudad, denunciar el ruido, preservar los sonidos efímeros o en extinción, recortar espacios de silencio o bien, permitir que sus habitantes compartan los momentos sonoros significativos de su diario vivir como es el caso de la *Sonoteca Bahía Blanca*.

La *Sonoteca...* y las prácticas artísticas

En su abordaje del arte contemporáneo, Brea reflexiona acerca de pérdidas y desafíos que acompañan las transformaciones actuales y que se hacen evidentes en propuestas en las que el coordinador ocupa el lugar del artista y las prácticas el de la obra, en las que la circulación pone en crisis la autoría, y la producción artística está estrechamente vinculada con la experiencia, la afectividad, el conocimiento y la cultura, por lo que es inseparable del espacio de producción... “el trabajo del arte se desvinculó de la representación, es presencia” (2004: 106). *Sonoteca...* es una propuesta de construcción pública que apela a la pertenencia y la identidad culturales a partir de una acción individual que dar lugar al imaginario compartido. Es un proyecto que imprime una dinámica particular a la idea de singularidad, de objeto único y acabado en relación con las condiciones de producción, recepción y circulación del arte pues por una parte, tanto promotor como participantes tienen un lugar ambiguo en la experiencia resultado de moverse entre creación y recepción y ubicarse a la vez dentro y fuera de la obra según graben o escuchen; por otra parte, el audiomapa es, como las ciudades, un proceso en constante desarrollo y mutación en el cual la permanente vigencia y disponibilidad en la red es receptiva a los aportes que provengan de cualquier ámbito de la ciudad. En este sentido el

musicólogo argentino Omar Corrado coincide en observar la tendencia del arte a proponer procesos y experiencias extendidos en el tiempo, que no llegan a alcanzar una forma fija sino que se reformulan y significan ya sea porque contienen esa posibilidad en sí mismos o por la mirada del otro; la plataforma virtual es una herramienta útil a tal propósito porque permite un “nuevo original en nuevo contexto” (Groys, 2014: 65), un diálogo entre lo global de su exhibición y lo local de una estética y selección propias.

La vida del proyecto, explica Fermín, depende por una parte de la participación ciudadana y por otra de su capacidad de reinención al adaptar sus propuestas a los cambios y actualizar sus medios digitales, teniendo en cuenta que para acceder a lo que el mapa ofrece hace falta *andar* por la ciudad, navegar por el dispositivo y decidir recorridos geográficos definidos por sonidos (voces, motores) o actividades (conmemoraciones, festividades, deporte), por trayectos temáticos (museos, hinchadas) o diversidad de sitios (mirador, surgentes). En tal sentido, es en el tránsito entre lo real y virtual que se extiende la temporalidad de una propuesta tan compleja como la *Sonoteca...*

A modo de cierre

Las condiciones de creación, difusión y recepción que hacen posible la *Sonoteca Bahía Blanca* desafían su pertenencia y clasificación. Algunos interrogantes que surgen en torno a la cuestionada inclusión en el mundo del arte se centran en la falta de elaboración del material sonoro que presenta la plataforma; si bien puede ser visto como carencia, este rasgo es suficiente para tender una red de reconocimiento, compromiso y participación entre autor, receptor y entorno e incluir a la *Sonoteca...* en el debate del arte por aquello que muestra. Transparencia y patencia se relacionan en una cierta estética de la presencia más relacionada con las verdades personales según Byung, un filtro de preferencias autorales que recorta y decide entre presentar y ocultar, que establece la distancia y la reflexión, una selección que abre un lugar para la instancia crítica. Nancy acuerda con este pensamiento cuando considera que el mundo es verídico, es patente y sobre esa patencia el arte se erige recortando y seleccionando la presencia, la tensión entre la luz y la oscuridad del arte y el hombre contemporáneos a los que se refiere Agamben. En este juego de lo presente y lo ausente, Groys tiende el manto de sospecha sobre lo submediático, lo que no se ofrece al espectador, quien tampoco queda exento de duda respecto de su lugar de observación, un cruce de miradas que se da entre las capas visibles, la oscuridad y la luz y del cual poco se sabe.

El lugar del perceptor como el de los restantes roles contiene una carga de evocación y pertenencia que proviene de las capturas sonoras y hacia ellas vuelve: “El hecho de capturar los sonidos y exponerlos, supone una prolongación de su vida y la posibilidad de generar nuevos espacios para su resignificación” (escoitar.org: 2006). A diferencia de aquellas experiencias de Murray Schafer, la *Sonoteca...* no se propone registrar las *marcas sonoras*⁶ de Bahía Blanca, esos sonidos patrimoniales o dominantes culturalmente, sino las sonoridades que resuenan en cada habitante, el juego subjetivo-comunitario, la expresión del sentir urbano local que a la vez agrupa y diferencia. Porque aun cuando en la plataforma de la *Sonoteca...* se cargase todos los entornos sonoros de la ciudad, nunca llegaría a eliminar la sospecha o a mostrar la realidad o a develar la patencia pues entra en juego no sólo el espacio sino el tiempo que divide lo efímero de lo perenne y atraviesa todo tipo de funcionamiento vivo. Es una construcción proyectada en un tiempo indefinido que rememora el arte radicante de Bourriaud con sus itinerarios, recorridos e intersubjetividades; lo recuerda en sus selecciones, agregados y multiplicaciones y también en su formulación dinámica y transitoria que gestiona nuevos espacios con formas inéditas. La *Sonoteca...* no crea recorridos ni escuchas: es un andar que los recupera y les da visibilidad, un camino que se extiende hacia el otro, que conduce hacia sus trayectos y permite inferir su escucha; en definitiva, es un objeto nuevo que se extiende constantemente.

Brea, Laddaga y Bourriaud en sus reflexiones en torno al rumbo actual de las prácticas artísticas, entienden que las propuestas con estas características cuestionan las certezas del arte y al arte mismo. La pregunta acerca del arte resuena en *Sonoteca...* en tanto pone en juego conocimiento y sentimientos, crea el diálogo entre miradas subjetivas y críticas, presenta una red de significaciones que se teje a partir de la experiencia cotidiana, crece en permanente construcción colaborativa a la vez que pertenencia e identidad circulan entre la suma de gestos individuales y la interpretación colectiva. La *Sonoteca...* pretende ser una red donde cada audio elegido dé cuenta de una apreciación subjetiva y se convierta en una experiencia estética.

Bibliografía

Atienna, R. (2008), “Identidad sonora urbana: tiempo, sonido y proyecto urbano”, en: *Les 4èmes Journées Européennes de la Recherche Architecturale et Urbaine EURAU'08: Paysage Culturel*, 16-19, 13 páginas.

⁶ Murray Schaffer, creador del concepto de paisaje sonoro, se refiere a “soundmark”.

- Augoyard, J.-F. (1995), “La sonorización antropológica del lugar”, en Amerlinck, M.-J. (comp.), *Hacia una antropología arquitectónica*, España, Universidad de Guadalajara.
- Barber, L. (2000), “Sobre la meta(l)física del soul-sonar”, Madrid. Disponible en <https://www.uclm.es/artesonoro>.
- Bourriaud, N. (2009), *Radicante*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Brea, J. L. (2004), *El tercer umbral. Estatus de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*, Murcia, CENDEAC.
- Byung-Chul, H. (2013), *La sociedad de la transparencia*, Barcelona, Herder.
- Carles, J. L. (2004), El paisaje sonoro, una herramienta interdisciplinar: análisis, creación y pedagogía con el sonido. Disponible en http://cvc.cervantes.es/artes/p_sonoros/carles/carles_01.htm (fecha de consulta: 2016). abril
- Corrado, O. (2016), “Fragmentos desordenados sobre la tradición experimental”, Disponible en <http://www.datamarkets.com.ar/experimenta/old/e006.htm> (fecha de consulta: mayo 2016).
- Domínguez Ruiz, A. L. M. (2015), “El poder vinculante del sonido. La construcción de la identidad y la diferencia en el espacio sonoro”, en: *Alteridades [en línea]*, vol. 25, n.º 50, pp. 95-104.
- Genette, G. (2005), “Géneros y obras”, en: *Figuras V*, México, Siglo XXI.
- Groys, B. (2014), *Volverse público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Groys, B. (2008), *Bajo sospecha. Una fenomenología de los medios*, Valencia, Pre-Textos.
- Krause, R. (2009), “Kreuzfahrt: un paisaje sonoro instalado”, en: *Revista Resonancias*, vol. 13, n.º 25, pp. 16-24.
- Laddaga, R. (2010), *Estética de laboratorio*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Lillemose, J. (2012), *Transformaciones conceptuales del arte: de la desmaterialización del objeto a la inmaterialidad en las redes*. Traducción: Iván Ordóñez. Disponible en <https://privadotextos.wordpress.com/2012/11/05/transformaciones-conceptuales-del-arte-de-la-desmaterializacion-del-objeto-a-la-inmaterialidad-en-las-redes/>.
- Nancy, J.-L. (2008 [1994]), *Las Musas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Noya, M. (2012), “Ambiente sónico-sonidos de ambiente - Del arte sonoro a la música en un canto de ave. Reflexiones y conceptualización personal en el proceso de composición y realización de obra electroacústica”, en: Rodríguez Leal, L. e Izarra, A. (comps.), *Canto electroacústico de aves latinoamericanas: música y tecnología*, Fundación Telefónica Venezuela, España, Ariel, cap. 8, pp. 119-148.

- Pelinski, R. (2009), “El oído alerta: modos de escuchar el entorno sonoro”, Disponible en http://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/pelinski/pelinski_01.htm.
- Rocha Iturbide, M. (2011), “Estructura y percepción psicoacústica del paisaje sonoro electroacústico”,
Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/pim/article/view/23847>.
- Pérez-Colman, C., (2015). El campo sonoro y el oído de la sociología: de la doxa sonora al oído sociológico, o los fundamentos teórico-analíticos para el estudio de la vida sonora, en: *Methaodos: Revista de Ciencias Sociales*, vol. 3, n.º 1, pp. 107-120.
- Szendy, P. (2003), *Escucha*, Buenos Aires, Paidós Música.
- Thibaud, J-P. (2011), *Un paradigma sonoro de los ambientes urbanos*, Traducción: Iván Ordóñez *Journal of Sonic Studies* Volume 1. Disponible en: <https://privadotextos.wordpress.com/2013/07/03/un-paradigma-sonoro-de-los-ambientes-urbanos/>.
- Schafer, M. (1977). *The tuning of the World*, New York, Knopf.

Mujeres y miedo en el espacio urbano de Bahía Blanca

Lucy Pelliza¹

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo indagar sobre el vínculo existente entre el espacio público urbano de la ciudad de Bahía Blanca y la incidencia en el sentimiento de miedo de las mujeres. Asimismo se orienta a comprender “la ciudad” como una categoría de construcción social dinámica en tanto territorio, que supone analizar tanto la dimensión objetiva emergente del desarrollo urbanístico propio de la misma, como la dimensión subjetiva que influyen en la percepción del miedo cuando transitan en la misma. Se procura indagar sobre ¿Qué representaciones del miedo tienen las mujeres en la ciudad? ¿Cuáles son los espacios públicos que consideran inseguros? ¿Cuándo y a quiénes se teme? ¿Qué estrategias desarrollan para prevenir, evitar o reducir el sentimiento de temor en sus desplazamientos cotidianos?

En primer lugar, se tienen en cuenta las experiencias concretas de ciudadanas que identifican los espacios, tiempos y semblantes del miedo y en segundo lugar se requiere de una identificación de las limitaciones y obstáculos en la participación de las mujeres en el diseño urbanístico, con el fin de determinar posibles acciones de nuevas políticas urbanas que tiendan a erradicar la violencia y la desigualdad en el espacio urbano de la ciudad.

¹ Dpto. Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: lucy.pelliza@uns.edu.ar.

1.1. Bahía Blanca y la sociedad del riesgo

La ciudad de Bahía Blanca se localiza en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Fue fundada en 1828 como fuerte militar y actualmente con una población de aproximadamente 300.000 habitantes según datos del censo 2010. Posee un puerto de aguas profundas vinculado a la exportación de cereales y un importante polo petroquímico, que la destaca como uno de los centros más importantes del sur argentino.

La fisonomía de la ciudad se fue transformando especialmente a partir de los 90 en un territorio con una creciente segregación y fragmentación espacial y social. Asimismo, se identifica un incremento objetivo de la violencia urbana que a su vez no es vivida ni sentida de igual manera en todos los ciudadanos. De acuerdo con Ulrich Beck, desde la sociedad industrial a la *sociedad del riesgo* se llega a través de dos etapas (Beck, 1998: 113): en la primera surgen automáticamente amenazas que no se han concientizado en el debate público. En la segunda, dichos riesgos son percibidos y la sociedad comienza a problematizar los mismos de manera paliativa. Sin embargo, Beck entiende el concepto de riesgo como una amenaza de constante incertidumbre, acrecentado por el desconocimiento de las consecuencias no deseadas y por el exacerbado individualismo que reduce la acción ciudadana. (Beck, 1998: 233)

Este fenómeno del incremento de la sensación de inseguridad, es relevante en tanto tiene efectos sociales y políticos que remiten a notables diferencias de género. La movilidad urbana femenina se encuentra confrontada con mayores obstáculos y riesgos para la libre circulación dentro del espacio urbano.

A pesar de los avances conquistados, los espacios públicos de las ciudades siguen siendo mayoritariamente dominados por una “tecnestructura” de técnicos especializados en planificación urbana que deciden de acuerdo a la lógica económica en desmedro de las necesidades poco rentables de las mujeres y donde las mujeres no son representativas a la hora de las decisiones más relevantes en materia de planificación urbanística o seguridad ciudadana.

A pesar de la especificidad de los requerimientos de la gran mayoría de las mujeres, no sólo en Bahía Blanca sino también en toda América Latina, es reciente la problematización de los mismos. Como todas las construcciones culturales, las ciudades también se definen a través de expresiones de poder: espacios abiertos y espacios cerrados que denotan enormes asimetrías en las percepciones encontradas por hombres y mujeres en sus usos cotidianos.

La noción de Espacio público como organización de la sociedad, se remonta a la filosofía clásica griega, principalmente en la *República* de Platón y en la *Política* de Aristóteles, que

afirmaban que la ciudad hace libres a los hombres y por definición el espacio público le pertenecía exclusivamente al hombre, mientras que el espacio privado a la mujer.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se fueron difuminando las fronteras entre lo público y lo privado, de tal manera que los cuestionamientos a las mismas modificaron los comportamientos sociales y complejizaron la sociedad urbana.

Considerando que en América Latina el 80% de la población es urbana, dichos procesos también involucran a la ciudad de Bahía Blanca y no pueden perderse de vista. Existen sectores que sufren más directamente los cambios en los espacios públicos, particularmente las mujeres siguen siendo las más vulnerables a ciertas categorías del delito. La violencia contra las mujeres no solo remite a delitos tradicionales como hurto, violaciones, acoso, etc. Sino también en el modo como se concibe el desarrollo y la práctica urbanística. Según Burgess, una planificación urbana deficiente y sin compromiso social, aumenta notoriamente la vulnerabilidad física y el sentimiento de inseguridad en la vida cotidiana especialmente de las mujeres (Burgess, 2009: 103) Asimismo este autor define la fragmentación urbana como un fenómeno espacial que resulta de la ruptura, separación o desconexión de la forma y estructura preexistente de la ciudad. (Burgess, 2009: 101). Por tanto, resulta relevante interrelacionar tres campos analíticos: El espacio público, la violencia de género y la inseguridad. Sin dejar de lado los constantes aumentos de los índices de la violencia urbana contra las mujeres, resulta imprescindible indagar por el sentimiento de inseguridad y miedo que viven en los espacios públicos. Se construye así una experiencia simbólica que prescribe los usos de la ciudad. El miedo se convierte en operador simbólico que a partir de ciertas creencias modifica el uso de la ciudad. Se trata de interpretaciones que dan origen a un horizonte posible de acción. A los elementos objetivos de inseguridad (aumento de robos, asesinatos y otros delitos) se les reviste de un discurso moralizado que busca (y encuentra) a los “culpables” del caos social: borrachos, delincuentes, drogadictos y “extranjeros”, que designa tanto a los que vienen de otros países como a los que vienen de otras ciudades del país (Reguillo, 1998: 11) .

De este modo se puede afirmar que el miedo es construido socialmente como un proceso cultural y simbólico que expresa riesgos y peligros como también respuestas o estrategias para configurar acciones de sobrevivencia urbana. El modo para identificar los miedos a ciertos espacios, tiempos, personas y las prácticas vinculadas a prevenir o reducir dichos peligros es por medio de las cifras. No obstante, más allá del dato cuantitativo que pudiese corroborar el incremento de la inseguridad en la ciudad y de acuerdo con Wacquant, debemos interesarnos por las formas antes que por los porcentajes, por las conexiones antes que por las condiciones (Wacquant, 2001: 107)

2. La ciudad de la furia

De acuerdo con datos de la Fiscalía General del Departamento Judicial de Bahía Blanca, se reciben 6 denuncias por día de violencia de género, marcando un incremento interanual del orden del 10%, con un total de 2153 causas relacionadas con violencia de género. (Diario *La Nueva Provincia*, 02/04/2016). La cifra registrada en 2014 era de 1966 denuncias. Cabe mencionar que diferentes especialistas en el tema, señalan como fechas de mayor incidencia en la violencia de género, los días feriados, vísperas de las fiestas de Navidad y Año Nuevo. Estas situaciones se registran mayormente en la privacidad de los hogares. No obstante, el delito de amenazas a la integridad física, fue el más denunciado, seguido por lesiones leves, lesiones agravadas, abuso sexual, infracción a la ley de deberes de asistencia familiar, daño y desobediencia.

A continuación, en el ranking, sigue la violación de domicilio, amenazas agravadas, averiguación de ilícito, abuso sexual con acceso carnal, hurto, robo, usurpación de inmueble y privación ilegal de la libertad agravada.

Desde el Observatorio de Femicidios, Adriana Marisel Zambrano, indica que en la Argentina cada 30 horas es asesinada una mujer. El 77% de las víctimas fueron víctimas de su pareja o ex-pareja. De acuerdo con el informe, la provincia de Buenos Aires tiene las más altas tasas de femicidios. Asimismo, a través de datos oficiales de la subsecretario municipal de Seguridad, Federico Tucut, se pudo construir un mapa de la inseguridad en Bahía Blanca que mostró mediante planos urbanos, cuáles son los barrios y sectores o jurisdicciones policiales más afectados por el delito. La mayor concentración delictiva, se registra en la zona céntrica y en segundo lugar la zona de Ingeniero White. Otros sectores signados por la violencia son: Barrios Noroeste, Pampa Central, Villa Nocito, Vista Alegre y Primero de Mayo.

María del Carmen Cónsoli, presidenta de la sociedad de fomento del barrio Universitario reclamó mayor presencia policial en las calles y manifestó especial preocupación por los robos de viviendas en ausencia de sus moradores:

Los que estamos tras las rejas somos los vecinos, la gente decente, mientras que los delincuentes no. Queremos saber a quién tenemos que reclamar para que los ladrones no entren por una puerta y salgan por la otra, los políticos tienen que saber la respuesta, pero cada vez que los convocamos no vienen (Diario *La Nueva Provincia*, “Cada tres horas se denuncia un robo en Bahía” 13/03/2017).

3. Los lugares y los tiempos del miedo

De acuerdo con un estudio de campo realizado por Rubio y Santarelli en el 2011, indicaron que paradójicamente los lugares más concurridos por la población son rechazados por los adolescentes. Entre ellos se pueden mencionar: La plaza Rivadavia, el parque Independencia, el Parque de Mayo, Las canchas de fútbol, las cercanías a la terminal de ómnibus, la entrada a la ciudad por calle Brown y la estación y calles del Ferrocarril, la peatonal Drago, entre otros. Del mismo modo, señalan las autoras que los factores que inciden en dicho rechazo y miedo a la inseguridad son: por un lado, la proximidad a villas de emergencias en las cercanías, infraestructuras de transporte vial en mal estado y ante todo la falta o deficiente iluminación en los sectores nombrados (Rubio y Santarelli, 2011: 7).

Otro espacio público que ha generado múltiples y polémicos comentarios es la plaza ubicada en calle Alvarado y San Juan. Allí fue abusada una mujer en ocasión de robo. Dicha plazoleta es oscura de noche y está de pasada hacia y desde los lugares de bares o boliches bailables, en zona especialmente habitada por estudiantes de la Universidad Nacional del Sur. La noche es el tiempo de la inseguridad y el miedo por excelencia. Por ello comenta una estudiante de 21 años, que a la noche jamás anda sola por las calles y que se moviliza en taxi o la busca alguno de sus progenitores en la puerta del lugar de esparcimiento. Asimismo remarcó que sus amigas también evitan los lugares solitarios y oscuros, especialmente los fines de semana y de noche.

En el caso de una mujer de 48 años, relata que a la noche no sale y que también de día tiene miedo a los cuida-coches (“trapitos”) o vendedores que se acercan al auto para pedir una moneda. Otra mujer de 57 años, que suele caminar todas las tardes por el parque de mayo, comenta que siempre sale en las horas del día y aún así mira permanentemente para atrás y está siempre alerta a los ciclistas o jóvenes que pasan corriendo a su lado. Ella señala que es muy angustiante sentir miedo todo el tiempo. Una ama de casa de 38 años que sale a pasear con su perrito todos los días, refiere que a veces siente miedo cuando personas se acercan para entablar una charla o acariciar a su perrito.

Un grupo de cinco adolescentes mujeres entre 16 y 23 años relataron que le tienen miedo a la policía, a los borrachos y a los moto-chorros. Todas ellas reconocieron haber sido víctimas de robos de celular o efectos personales en la vía pública, como también de algún tipo de acoso callejero.

El espacio urbano nos remite de este modo a un sentimiento de miedo que en la ciudad coarta el libre desplazamiento de mujeres en el espacio público.

Marta Román Rivas sostiene que el miedo surge en el proceso de socialización primaria, cada vez que nos dicen “ten cuidado con los extraños, no confíes en nadie”, contribuyendo de ese modo a renunciar a ciertos espacios amenazantes (Falú, 2014: 22).

Sin embargo, la tendencia general es a no realizar la denuncia en la policía y en todo caso llaman directamente al 911. Ante una situación de peligro. Tampoco es frecuente el uso de gas o prácticas de defensa personal para reducir a los malvivientes.

4. propuestas de transformación en la ciudad desde una perspectiva de género

Es interesante recuperar algunas propuestas de otros países como por ejemplo de Alemania, donde en numerosas ciudades se ha ido incorporando paulatinamente taxis especiales para mujeres conducidos por mujeres. Numerosas iniciativas en materia de seguridad de las mujeres en las ciudades requieren del desarrollo de estrategias y de políticas de prevención para la disminución de la violencia y el miedo en los espacios públicos y privados. Para ello resulta imprescindible la participación en la vida comunitaria y la interacción con los gobiernos locales a los efectos de ser protagonistas en la toma de decisiones a nivel local. Definir la seguridad ciudadana trae aparejado reconciliar dos dimensiones: una real objetiva que es la presencia o ausencia del delito y la otra dimensión subjetiva que tiene que ver con la percepción del miedo y posibles maneras de erradicación del mismo. En esta segunda dimensión deberán expandirse tanto los análisis cualitativos como cuantitativos a los efectos de considerarla una categoría analítica imprescindible en los análisis sobre violencia de género en el espacio público.

La necesidad de estos enfoques se incorpora lenta pero progresivamente en nuestro país y son debatidos en los ámbitos municipales que tienen que ver con la seguridad ciudadana. Los gobiernos locales no pueden por sí solos resolver el miedo a la inseguridad de las mujeres en el espacio público. Sin embargo, cabe resaltar algunas experiencias de iniciativas creativas que surgen de las demandas en las ciudades. Ellas representan un acto de empoderamiento a través de la articulación de experiencias y responsabilidades orientadas a aumentar la seguridad ciudadana.

En la Argentina, “La Red Mujer y Habitat”, participa de un Foro internacional: “Ciudades sin violencia para todas y todos en el espacio público y privado”, en colaboración con América Latina Genera (PNUD), a través de numerosas actividades desarrollan debates a fin de reducir la violencia de género en las ciudades, Campañas, Caminatas, charlas-debates, encuentros

barriales y talleres diversos que sirvan para identificar qué elementos urbanísticos deben ser mejorados para aumentar la seguridad ciudadana especialmente de las mujeres.

Conclusiones

Las especificaciones que se manifiestan en el espacio público de la ciudad forman parte de los diseños urbanísticos actuales dentro del contexto de globalización y como parte de las llamadas ciudades fragmentadas en América Latina y denotan la ausencia de las mujeres como sujetos políticos que deciden sobre la seguridad ciudadana. El espacio público forma parte constitutiva del desarrollo personal y colectivo de las mujeres en la ciudad. El sentimiento de riesgo e inseguridad influye en una conciencia débil de ciudadanía y con ello se renuncia a ser atendida o registrada porque existen numerosos prejuicios arraigados culturalmente en gran parte de la sociedad, que subestiman la capacidad de decidir o diseñar mecanismos y estrategias tendientes a prevenir la violencia contra las mujeres dentro del espacio público.

De este modo, la construcción de espacios urbanos y públicos más amigables, menos violentos, más seguros, deberán contar con el apoyo necesario de los gobiernos locales y la voluntad política para incorporar y capacitar equipos técnicos que hagan partícipes a las mujeres de la comunidad y fundamentalmente reconozcan sus derechos a participar en las prácticas de diseño urbanístico.

Bibliografía

- Beck, U. (1998), *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (2002), *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- Burgess, R. (2009), “Violencia y la ciudad fragmentada”, en Falú, A. (ed.), *Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos*, Santiago de Chile, Red Mujer y Hábitat de América Latina, pp. 99-126.
- Falú, A. (2014), “El derecho de las mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin discriminaciones y violencias”, en: *Revista Vivienda y ciudad*, vol. 1, pp. 10-28.
- Reguillo, R. (1998), “Imaginarios globales, miedos locales. La construcción del miedo en la ciudad”, Ponencia presentada en el *IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de*

Investigadores de la Comunicación. ALAIC. "Ciencias de la Comunicación: Identidades y Fronteras", Recife, Brasil.

Rubio, M. L. y Santarelli, S. (2011), "Lugares rechazados por los adolescentes de la ciudad de Bahía Blanca", en: *Revista Universitaria de Geografía*, vol. 20, n.º 1, pp. 11-39.

Segura, R. (2006), "Territorios del miedo en el espacio urbano de la ciudad de La Plata: efectos y ambivalencias", en: *Question/Cuestion*, vol. 1, n.º 12, 9 páginas.

Wacquant L. (2001), "Deadly Symbiosis: When Ghetto and Prison Meet and Mesh", en: *Punishment and Society*, vol. 3, n.º 1, pp. 95-134.

Reflexiones sobre la metáfora del mal en la obra de Hannah Arendt

María E. Wagon¹

Introducción

En el presente trabajo se aborda, como tema principal, el uso de metáforas por parte de Hannah Arendt a la hora de hacer referencia al mal acaecido durante los regímenes totalitarios. En un primer momento se realiza un comentario general sobre el problema del mal en la obra arendtiana para luego hacer hincapié en el controvertido cambio de postura realizado por la pensadora en lo que respecta a su concepción del mal. En este punto se hace mención a un intercambio epistolar entre Arendt y Scholem, en donde la autora utiliza una metáfora para fundamentar su postura así como también para explicar su punto de vista. El paso siguiente es exponer brevemente las reflexiones sobre el lenguaje metafórico expuestas por Arendt en *La vida del espíritu* que servirán de herramientas para poder realizar el análisis del uso de metáforas a la hora de comprender y poner en palabras hechos horribles sin precedentes. El mencionado análisis se encuentra al final de este escrito.

El problema del mal en el pensamiento de Hannah Arendt. Comentarios generales

El abordaje arendtiano del mal sufre, a lo largo de la evolución del pensamiento de la autora, una transformación innegable, cuestión que se evidencia tanto en las propias manifestaciones

¹ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina / CONICET, correo electrónico: mariawagon@gmail.com.

de Arendt (2007) como en los cambios que pueden observarse en la caracterización y definición del problema. Arendt (1998b) se refiere al mal totalitario como mal radical, una noción de origen kantiano² que la pensadora reformula. En tal reformulación arendtiana se puede observar que la característica principal que dicho mal presenta es su apelación a la superfluidad, es decir, su pretensión de eliminar de los seres humanos las notas distintivas de su humanidad, “ser superfluo significa no pertenecer en absoluto al mundo” (Arendt, 1998b: 380).

Arendt (1998b), en el capítulo XII, apartado 3: “Dominación total”, analiza el significado del mal en su vinculación con lo acontecido en los campos de concentración y exterminio nazis. Dichos campos no solo fueron creados con la finalidad de degradar y posteriormente exterminar a los seres humanos sino también para ser funcionales al experimento de eliminar la espontaneidad que caracteriza el comportamiento del individuo, transformando así su personalidad en una simple cosa (Arendt, 1998b). Es en esta aniquilación de la capacidad creadora y de la espontaneidad humana donde Arendt ve un mal radical. En este sentido, el mal radical surge de la mano de una nueva concepción del género humano: el ser humano como ser superfluo.

La noción de superfluidad aparece a lo largo de la totalidad de *Los orígenes del totalitarismo*. Según el análisis arendtiano, los regímenes totalitarios no pretenden lograr una dominación despótica sobre los individuos sino tornarlos superfluos debido a que esta es la única manera de alcanzar el poder total. Una de las precondiciones de dicha superfluidad es el desarraigo, es decir, convertir a los individuos en extranjeros dentro de un mundo que no los reconoce como partes integrantes. El desarraigo implica no tener en el mundo un lugar de pertenencia que sea reconocido por los otros, la superfluidad, por su parte, implica la no pertenencia al mundo.

El régimen nazi comenzó por dejar al margen de la ley a sus víctimas, aislándolos del resto del mundo al recluirlos en guetos y campos de concentración. Los recluidos en los centros de detención y exterminio eran considerados muertos en vida por el resto del mundo. “The concentration-camp inmate has no price, because he can always be replaced; nobody knows to whom he belongs, because he is never seen. From the point of view of normal society he is

² Kant (1969) plantea tres posibles propensiones (esto es, orígenes del) mal: la debilidad, la impureza de corazón y la malignidad (el mal radical). Arendt (1998b) sostiene que los tres orígenes del mal según Kant resultan insuficientes o inaplicables a lo acontecido en Alemania durante el régimen nazi, de ahí que resulte necesario resignificar la noción de mal radical.

absolutely superfluous” (Arendt, 1979: 444).³ En esto radica para Arendt el mal radical, un mal que nunca había acaecido en el mundo hasta la aparición del totalitarismo, un régimen de gobierno cuyo objetivo último es convertir a los seres humanos en criaturas idénticas entre sí, igualmente superfluos e incapaces de ser espontáneos (Canovan, 1992).

En la década del 60, sin embargo, la concepción del mal realiza un giro importante en el pensamiento arendtiano que, hasta la actualidad, sigue generando discusiones en el ámbito de los análisis críticos. Luego del juicio al que fue sometido Adolf Eichmann en Jerusalén en 1961, al que Arendt asistiera en calidad de cronista, la pensadora acuña la noción de banalidad del mal para referirse al nuevo tipo de mal que surgió de la mano de las medidas llevadas a cabo por el régimen totalitario y abandona su concepción anterior respecto al mal, a saber: el mal radical. Cabe mencionar que la autora explícitamente aclara que no pretende postular una teoría ni una doctrina sobre el mal sino reflexionar sobre una cuestión puramente factual y concreta, el fenómeno del mal, específicamente, el tipo de mal que llevó a cabo el régimen nazi en Europa (Arendt, 2003b).

Arendt (2003a) no hace ninguna alusión al mal radical ni al porqué de su cambio de postura. Para la pensadora, lo alarmante del caso Eichmann fue llegar a la conclusión de que las acciones terribles por las que se lo juzgaba no fueron cometidas por un ser monstruoso sino que, por el contrario, fueron realizadas por alguien que se encontraba muy lejos de comportarse como un ser demoníaco (Canovan, 1992). Arendt vio en la figura de Eichmann a alguien con la capacidad de realizar las peores atrocidades movido por motivos carentes de cualquier grado de malignidad, en consecuencia, concluye que los crímenes más perversos pueden surgir del déficit de pensamiento. Arendt (2003a) reconoce, en el “Post Scriptum” agregado en la edición de 1965, que el concepto de banalidad del mal puede generar controversias. La autora observa que no se puede equiparar a Eichmann con los personajes malvados de la literatura clásica en tanto no es equiparable a un Yago ni a un Macbeth, sino que es un hombre común al que la irreflexión lo llevó a cometer los peores crímenes acaecidos hasta el momento. La conclusión arendtiana es que la irreflexión puede llevar al ser humano a males inimaginables.

Arendt (1984) inicia la introducción a la primera parte, “El Pensar”, haciendo referencia al problema del mal. Retoma la novedad con la que se encontró al presenciar el juicio a Eichmann en relación con dicha noción, pues, como se expusiera, el acusado no se mostró acorde con el

³ “El internado en el campo de concentración no tiene precio, porque siempre puede ser sustituido; nadie sabe a quién pertenece, porque nunca ha sido visto. Desde el punto de vista de una sociedad normal es absolutamente superfluo” (Arendt, 1998b: 356).

estereotipo del malvado que recorre el pensamiento occidental. Los hechos que se juzgaban eran monstruosos pero el responsable de ellos era un hombre común y corriente. La ausencia de pensamiento fue lo que llamó la atención de Arendt. Tal ausencia no podía ser explicada por un olvido de aquellos hábitos considerados buenos ni por la estupidez, es decir, por la incapacidad para comprender.

Is evil-doing (...) possible in default of not just “base motives” (...) but of any motives whatever, of any particular prompting of interest or volition? (...) Might the problem of good and evil (...) be connected with our faculty of thought? (Arendt, 1978: 4-5).⁴

Estas preguntas son las que motivan y guían el análisis de la facultad de pensar que realiza Arendt en su último libro. Es decir, el cuestionamiento arendtiano intenta dilucidar si es posible que el ejercicio de la capacidad humana de pensar sea una condición necesaria y/o suficiente para que los hombres no cometan el mal. En otras palabras, luego de que su asistencia al juicio a Eichmann la pusiera en posesión de la idea de la banalidad del mal, Arendt se aboca a analizar la atinencia de tal expresión, sus límites y alcances, concluyendo que la irreflexión puede ser el motivo impulsor de las malas acciones, incluso de los peores horrores.

El problema del mal y el cambio de postura arendtiano

Como se comentara anteriormente, luego de su asistencia como cronista al juicio a Eichmann en Jerusalén, Arendt abandona su concepción de mal radical y la reemplaza por la controvertida noción de la banalidad del mal. En el marco de la controversia generada por la publicación de su reporte del mencionado proceso, Gershom Scholem⁵ le escribe una carta (junio de 1963) manifestándole su completo desacuerdo tanto respecto del planteamiento de su crónica como del tono que utiliza en algunos de sus pasajes. Critica la noción de la banalidad del mal, el análisis arendtiano del rol ejercido por los Consejos Judíos y la relación de Arendt

⁴ “¿Es posible hacer el mal (...) cuando faltan no ya solo los ‘motivos reprobables’ (...) sino también cualquier otro tipo de motivos, el más mínimo destello de interés o volición? (...) ¿Puede estar relacionado el problema del bien y del mal (...) con nuestra facultad de pensar?” (Arendt, 1984: 14-15).

⁵ Gershom Scholem era un estudioso judío nacido en Alemania y luego radicado en Israel, fue conocido por su erudición respecto de la mística judía. Arendt y él se conocieron gracias a un amigo en común, Walter Benjamin.

con el sionismo.⁶ En la carta en respuesta a Gershom Scholem (julio de 1963), la autora ratifica el mencionado cambio en su concepción del mal:

You are quite right: I changed my mind and do no longer speak of “radical evil”. (...) It is indeed my opinion now that evil is never “radical”, that it is only extreme, and that it possesses neither depth nor any demonic dimension. (...) Only the good has depth and can be radical (Arendt, 2007: 470-471).⁷

La noción de mal radical ya no es retomada por Arendt, quien, salvo en la carta citada con anterioridad, no da mayores explicaciones sobre la no atinencia del adjetivo “radical” en lo que respecta al mal totalitario. Desde el ámbito crítico se ha relativizado la afirmación de la autora respecto al cambio que sufriera su concepción del mal. Por un lado, se sostiene que las nociones de mal radical y banalidad del mal son complementarias en tanto responden a diferentes aspectos del mismo mal (Bernstein, 2004; Pendas, 2007; Hilb, 2015, entre otros) y, en este sentido, pueden coexistir. Por otro, se afirma que la acepción del adjetivo “radical” con el que Arendt define al mal en su carta a Gershom Scholem difiere de la que utiliza en *Los orígenes del totalitarismo* (Bernstein, 2004). En la mencionada carta estaría tomada en sentido estrictamente etimológico mientras que en el capítulo “Dominación total” se lo define en relación con la noción de superfluidad. Ahora bien, estas consideraciones no son aceptadas por toda la masa crítica pues hay quienes (Villa, 1999a) brindan algunas posibles razones que explicarían el abandono, por parte de Arendt, del concepto de mal radical y afirman la incompatibilidad del mencionado concepto respecto del de la banalidad del mal si se los aborda a ambos filosóficamente. Villa (1999a) sostiene que Arendt dejó de lado la categoría de mal radical porque era consciente del dejo teológico que dicha concepción del mal traía aparejada. A criterio de Villa, el mal puede poseer profundidad metafísica solo en un marco teológico que postule la existencia de fuerzas transhumanas que breguen por el bien y el mal.

En la anteriormente citada carta a Scholem, Arendt utiliza una imagen metafórica para ilustrar su nueva concepción del mal y justificar su cambio en la concepción de dicho fenómeno. La capacidad destructiva del mal prolifera y arrasa el mundo entero porque se extiende por la superficie como un hongo. Su banalidad radica en que cuando el pensamiento lo aborda

⁶ Para una ampliación de la relación de Arendt con el sionismo ver Serrano de Haro (1998).

⁷ “Llevas razón: he cambiado de parecer y ya no hablo de ‘mal radical’. (...) Mi opinión es hoy, en efecto, que el mal nunca es ‘radical’, que es solo extremo, y que no posee ni profundidad ni dimensión demoníaca ninguna. (...) Solo el bien tiene profundidad y puede ser radical” (Arendt, 1998a: 32).

y busca en las profundidades e intenta alcanzar sus raíces, se ve frustrado porque no encuentra nada, Arendt está convencida, ahora, que solo el bien es profundo y puede ser radical. Kohn (2003) menciona que la radicalidad del mal a la que Arendt se refiere en primera instancia hacía referencia a que la raíz del mal había surgido por primera vez en el mundo. Pero lo que la pensadora evidenció durante el juicio a Eichmann fue que dicho mal tenía la capacidad de propagarse ilimitadamente por toda la tierra, como un hongo, puesto que, para hacerlo, no necesitaba nutrirse de ninguna clase de ideología.

En las lecciones que Arendt dicta entre 1965 y 1966 (2003c) sobre las cuestiones morales, retoma la idea de que el peor de los males que pueda existir no es radical, en el sentido de que no tiene raíces, por lo que tiene la capacidad de extenderse con mucha rapidez y de manera ilimitada. Cuando Arendt utiliza la noción de “raíz” o “raíces” lo hace en el sentido de profundidad y arraigo en la reflexión. El mal sin límites encuentra terreno fértil allí donde la facultad de pensar (y de recordar) está ausente y, por consiguiente, también lo están las raíces que limitan las posibilidades de obrar. Aquellos individuos que no ejercen su capacidad de pensar se dejan arrastrar por los acontecimientos, deslizándose por la superficie de los mismos, y no penetran nunca hasta la profundidad reflexiva de la que, como seres humanos, son capaces.

Analogías y metáforas. Consideraciones generales

Arendt, en *La vida del espíritu*, afirma que todo el lenguaje filosófico y gran parte del poético son metafóricos. “Toda metáfora descubre ‘una percepción intuitiva de similitud en lo desemejante’” (123). Por medio de una referencia a Kant, Arendt menciona que el pensar (razón especulativa en términos kantianos) solo puede manifestarse a través del lenguaje metafórico. La retirada del mundo fenoménico que funge como precondition de las actividades del espíritu, se desvanece, pues la metáfora conecta ambos mundos (el mental y el material) sustrayendo lo abstracto del pensamiento de las intuiciones sensibles, estableciéndose, de esta manera, la realidad de los conceptos. Arendt aclara que lo anteriormente expuesto resulta sencillo en lo que respecta al pensamiento de sentido común. Sin embargo todo cambia y se vuelve más complejo en el terreno del pensamiento especulativo. Es en este tipo de pensamiento donde la metáfora cobra vital relevancia en tanto es la que permite la traslación del pensamiento al mundo de los fenómenos, lo cual solo puede ser realizado por medio de analogías. Con una nueva referencia a Kant, Arendt afirma que las percepciones metafísicas

solo se logran apelando a analogías entendidas como la total semejanza de dos relaciones entre dos realidades completamente desemejantes (125).

All philosophical terms are metaphors, frozen analogies, as it were, whose true meaning discloses itself when we dissolve the term into the original context, which must have been vividly in the mind of the first philosopher to use it (Arendt, 1978: 104).⁸

Canclini (2016: 110) retoma la cita anterior afirmando que para Arendt la analogía es la que propicia la construcción de conceptos filosóficos que se congelan y trascienden, luego, como metáforas. En el caso de que el contexto en el que fueron acuñados se explicita, es posible desvelar el significado original.

El objeto de la actividad de pensar es la experiencia y su finalidad última es comprender. Esta comprensión es definida por Arendt como pensar-sobre-una-cosa y acaece en la actualización de un pensamiento libre. El pensamiento logra salvar la distancia que lo aleja del mundo material por medio de las analogías y de las metáforas, por medio de las cuales se logra la unidad de la experiencia humana (131). Arendt concluye que no hay dos mundos porque la metáfora los unifica (1984: 132).

El uso del lenguaje metafórico y el mal en la obra arendtiana

Como se expusiera anteriormente, Arendt sostiene que el lenguaje filosófico, en su totalidad, es metafórico, pues sus conceptos adquieren realidad por medio del vínculo analógico que dicho recurso (la metáfora) establece entre el mundo fenoménico y la facultad del pensamiento. La analogía entendida como “metáfora cristalizada” es la que le otorga unidad a la experiencia humana por medio de la relación de semejanza entre dos planos que, en su ausencia, permanecerían escindidos. Ahora bien, no obstante la afirmación arendtiana respecto al sustrato analógico/metafórico del lenguaje filosófico, la metáfora en su sentido más fuerte, es decir, en su uso poético/literario, cobra un peso mayor en lo que respecta al intento de comprender y poner en palabras el mal más extremo, el mal totalitario.

⁸ “Todos los términos filosóficos son metáforas, por así decir, analogías cristalizadas, cuyo verdadero significado se revela cuando disolvemos el término en el contexto originario, que tan claramente presente debió de estar en el espíritu del primer filósofo que lo utilizase” (Arendt, 1984: 125).

Heuer (2005: 47) menciona que la obra de Arendt está plagada de metáforas y, por medio de una referencia a los *Diarios filosóficos*, reitera lo dicho en el párrafo anterior, a saber que el pensamiento, a criterio arendtiano, se sirve de la experiencia, de lo visible, para formar sus conceptos y designar lo invisible. “No se puede definir la metáfora misma de otra manera que no sea por medio de metáforas” (Heuer, 2005: 48). Arendt se refiere a la metáfora como el puente sobre el abismo que separa la interioridad invisible del ser humano y el mundo de apariencias. Otra imagen que utiliza Arendt en el *Diario filosófico* para referirse al uso de analogías y metáforas es la de un hilo que une el pensamiento con el mundo de la experiencia.

En lo que respecta al uso de metáforas por parte de Arendt a la hora de abordar las experiencias límite, específicamente el surgimiento de un nuevo tipo de mal en el contexto de los totalitarismos del siglo XX, Blanco Ilari (2013) menciona que, ante dichos acontecimientos, la posibilidad de la comprensión se ve puesta en jaque. Sin embargo, hay una tendencia normalizadora por parte del pensamiento que intenta abarcar y explicar los nuevos hechos mediante las categorías con las que cuenta. En esta reducción de lo desconocido al universo categorial conocido se pierde el carácter extraordinario de la experiencia así como la capacidad humana de verse afectado por la novedad de la misma. La dificultad/imposibilidad para comprender genera conmoción, la cual se traduce en la incapacidad de nombrar los acontecimientos inéditos y extremos (327). “La *metáfora* es el recurso que tiene el lenguaje para habérselas con lo nuevo, con lo que rompe la habitualidad” (Blanco Ilari: 2013: 327).

En el apartado sobre el cambio de postura arendtiano respecto a su concepción del mal se hizo mención a un intercambio epistolar entre Arendt y Scholem. En la respuesta arendtiana a las críticas de su interlocutor se ilustra, por un lado, el valor argumentativo de la metáfora en tanto Arendt la utiliza para fundamentar su postura y, por otro, el intento de poner en palabras aquello que es imposible de ser nombrado por medio de un lenguaje llano y literal. La autora se refiere al nuevo tipo de mal ante el cual se encontró durante el juicio a Eichmann, un mal que ya no puede ser catalogado de radical porque carece de la profundidad que le otorga el pensamiento⁹. La banalidad del mal consiste, justamente, en un mal carente por completo de la profundidad en la que se mueve el pensamiento. Es un mal, en cambio, que se propaga en la superficie, “como un hongo”, dice Arendt, con la velocidad letal de lo desarraigado.

Pensar, escribió Arendt en su diario, siempre tira en lo que se encuentra bajo la superficie, o sea en la profundidad. “En lo profundo está su dimensión (...)”. Ahí, donde “el diálogo

⁹ Es preciso tener presente que Arendt está utilizando el término “radical” en sentido etimológico, a saber: propio o concerniente a la raíz.

del pensamiento... falta, ya no tiene profundidad, y es la vuelta a la trivialidad. ... De la trivialidad resulta el desastre y no de la profundidad, ya que esta la hemos perdido (...)" (Heuer, 2005: 43).

Arendt, en su crónica sobre el juicio a Eichmann, habló del mal banal que sirvió de fundamento para las conductas y justificación de las mismas por parte de los diferentes agentes del nazismo. Creyó ser clara y, por medio de la noción de banalidad del mal, dar cuenta de una realidad indiscutible. Sin embargo, la publicación de su escrito generó la controversia más efervescente y extendida en el tiempo de todas. En su carta a Scholem recurre al uso de una metáfora para poder hacerse entender, para fundamentar su postura e intentar materializar en palabras aquello que mediante lo horrendo de sus consecuencias la impactó en la trivialidad de sus orígenes.

Bibliografía

- Arendt, H. (1978), *The Life of the Mind*, Nueva York, Harcourt Inc.
- Arendt, H. (1979), *The Origins of Totalitarianism*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Arendt, H. (1984), *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1998a), "Intercambio epistolar entre Gershom Scholem y Hannah Arendt", en: *Raíces*, n.º 36, pp. 23-33.
- Arendt, H. (1998b), *Los orígenes del totalitarismo*, Buenos Aires, Taurus.
- Arendt, H. (2003a), *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.
- Arendt, H. (2003b), "Thinking and Moral Considerations", en: Arendt, H. *Responsibility and Judgment*, New York, Schocken Books, pp. 159-189
- Arendt, H. (2003c), "Some Questions of Moral Philosophy", en: Arendt, H. *Responsibility and Judgment*, New York, Schocken Books, pp. 49-146.
- Arendt, H. (2007), "The Eichmann Controversy. A letter to Gershom Scholem", en: Arendt, H., *The Jewish Writings*, New York, Schocken Books Press, pp. 465-471.
- Bernstein, R. (2004), *El mal radical: una indagación filosófica*, Buenos Aires, Lilmod.
- Blanco Ilari, J. (2013), "Comprensión y reconciliación: algunas reflexiones en torno a Hannah Arendt", en: *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIX, n.º 2, pp. 319-338.

- Canclini, R. (2016), “Algunas objeciones arendtianas a la analogía orgánica de Rousseau”, en: Roetti, J. y Moro, R. (eds.), *Cuadernos de lógica, epistemología y lenguaje. El fundamento y sus límites. Algunos problemas de fundamentación en ciencia y filosofía*, Estados Unidos, College Publications, pp. 109-128.
- Canovan, M. (1992), *Hannah Arendt. A Reinterpretation of Her Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heuer, W. (2005), “‘La imaginación es el prerequisite del comprender’ (Arendt): Sobre el puente entre pensamiento y el juzgamiento”, en: *Cuadernos de ética y filosofía política*, vol. 7, n.º 2, pp. 37-51.
- Hilb, C. (2015), “Por eso, Sr. Eichmann, debe Ud. colgar. De *Eichmann en Jerusalén* a los ‘Juicios’ en Argentina (reflexiones situadas)”, en: *African Yearbook of Rhetoric*, vol. 6, n.º 1, pp. 3-13.
- Kant, I. (1969), *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Madrid, Alianza.
- Kohn, J. (2003), “Introduction”, en: Arendt, H., *Responsibility and Judgment*, New York, Schocken Books, pp. VII-XXIX.
- Pendas, D. (2007), “Eichmann in Jerusalem, Arendt in Frankfurt: The Eichmann Trial, the Auschwitz Trial, and the Banality of Justice”, en: *New German Critique*, vol. 100, pp. 77-109.
- Serrano de Haro, A. (1998), “Acotaciones a la correspondencia”, en: *Raíces*, vol. 36, pp. 34-44.
- Villa, D. (1999), “Conscience, the Banality of Evil, and the Idea of a Representative Perpetrator”, en: Villa, D. *Politics, Philosophy, Terror. Essays on the Thought of Hannah Arendt*, Princeton, Princeton University Press, pp. 39-60.

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

